

# Samarbeid mellom PPT og skole

*for tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever*

**Heidi Dickinson**



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave ved LUNA

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2011

## Forord

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven, var jeg ikke klar over i hvilken grad en masteroppgave avhenger av velvillighet fra informanter, og at andre mennesker prioriterer å bruke tid på et slikt prosjekt. Så derfor rettes en stor takk til alle imøtekommende, positive og engasjerte ansatte i skoler og PP-tjenester, som har brukt av sin tid og vist interesse for min oppgave.

Å skrive en masteroppgave kan være en ensom prosess, så jeg vil dermed også rette en stor takk til tålmodige og konstruktive kritikere og veiledere, for utfordringer de har påpekt og konstruktive innspill de har gitt meg underveis.

Arbeidet med oppgaven har gitt motivasjon og inspirasjon til videre innsats for å bedre læringsutbytte og læringsmiljø for de minoritetsspråklige elevene, og å lære mer om dette komplekse fagfeltet.

## Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING MED BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>7</b>
1.1 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL .....	8
1.2 BEGREPER .....	9
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	10
1.4 POLITISK OG HISTORISK BAKTEPPE .....	11
<b>2. TEORETISK REFERANSERAMME .....</b>	<b>16</b>
2.1 KOMPETANSE OM MINORITETSSPRÅKLIGES FORUTSETNINGER FOR LÆRINGSUTBYTTE .....	16
2.1.1 Læringssyn og læringsprosesser .....	16
2.1.2 Minoritetsspråkliges særskilte forutsetninger og behov .....	18
2.2 SAMARBEID FOR KOMPETANSEUTVIKLING .....	26
2.2.1 Læring i organisasjoner .....	27
2.2.2 Forutsetninger for konstruktivt samarbeid .....	30
<b>3. FORSKNINGSTILNÆRMING .....</b>	<b>36</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN .....	36
3.1.2 Informanter og utvalg .....	37
3.1.3 Dokumentstudie .....	38
3.1.4 Brevmetode .....	39
3.2 VALIDITET OG RELIABILITET .....	41
3.2.1 Forskeren og informanten som feilkilder .....	42
3.3 ETISKE BETRAKTNINGER .....	43
3.4 KRITISKE BETRAKTNINGER .....	44
3.5 ANALYSE .....	45
<b>4. FUNN I UNDERSØKELSEN OG DRØFTING AV DISSE .....</b>	<b>46</b>

---

4.2	KOMPETANSEBEHOV FOR TILRETTELEGGING FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER .....	50
4.2.1	<i>Forståelse for sosiokulturelle faktorerers betydning og utøvelse av skjønn.....</i>	<i>50</i>
4.2.2	<i>Kartlegging og språkets betydning.....</i>	<i>54</i>
4.2.3	<i>Pedagogisk grunnsyn og innfallsvinkler til læringsprosesser .....</i>	<i>58</i>
4.3	SAMARBEIDETS FORM OG RAMMER FOR KOMPETANSEUTVIKLING .....	60
4.3.1	<i>Relasjonelle faktorer av betydning for det tverretatlig samarbeidet.....</i>	<i>61</i>
4.3.2	<i>Praktiske rammer av betydning for det tverretatlige samarbeidet .....</i>	<i>65</i>
5.	OPPSUMMERING.....	73
	LITTERATURLISTE .....	76
	VEDLEGG 1.....	80
	VEDLEGG 2.....	83
	VEDLEGG 3.....	85

---

## Norsk sammendrag

Målet med denne oppgaven er å utforske hvilke muligheter som kan ligge i samarbeidet mellom PPT og skole for å bedre de minoritetsspråkliges elevenes opplæringstilbud. Problemstillingen tar utgangspunkt i Opplæringslovens § 5-6, som sier at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling. Oppgaven omhandler både elevgruppas forutsetninger og behov, og muligheter for kompetanseutvikling i det tverretatlige samarbeidet. Dette er to omfattende temaer, og oppgaven favner derfor bredt for å få innsikt i kompleksiteten relatert til opplæringstilbudet og samarbeidet for å utvikle dette.

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling valgt: **Hvordan kan PPT bidra til kompetanseutvikling i skolen for tilrettelegging for minoritetsspråklige elever?**

Til oppgaven er det gjennomført en empirisk undersøkelse i 4 landkommuner med dokumentanalyse og brev som metode. I dokumentanalysen er lokale planer eller retningslinjer om de minoritetsspråklige elevenes opplæringstilbud og for det tverretatlige samarbeidet undersøkt. Gjennom brevundersøkelsen er det innhentet informasjon fra ansatte ved fire skoler to interkommunale PP-tjenester. Skolene og PP-tjenestene i undersøkelsen samarbeider. Det er gjennomført en komparativ analyse der empirien i brevene sammenstilles og drøftes i lys av hverandre og teori.

Oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv, og bygger blant annet på teori fra Engen & Kulbrandstad og Cummins om minoritetsspråkliges behov. Elevenes læringsutbytte ses også i lys av blant annet Befrings teori om styrkebasert tenkning, og Vygotskys teori om læring. Relatert til samarbeid og kompetanseutvikling trekkes inn blant annet Bjørnsruds og Lave & Wengers teorier om læring i organisasjoner, og Grimens teori om profesjonell identitet, skjønnsutøvelse og tillit.

Funnene i undersøkelsen viser at det finnes kompetanse om sosiokulturelle og språklige faktorerers betydning for de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte både i skole og PPT. Samtidig er det generelt behov for å heve kompetansen i skolene, særlig knyttet til betydningen av for forståelse og kulturelt mangfold for identitetsbygging og berikelse for skolemiljøet. Kunnskapen som finnes, ser ut til å innehas av enkeltpersoner og ikke prege institusjonene eller kulturene. Både faktorer knyttet til relasjoner, men særlig knyttet til system, kan se ut til å kunne videreutvikles for å sikre at kunnskap som finnes kan overføres undervisningspersonalet, og komme de minoritetsspråklige elevene til gode.

## Engelsk sammendrag (abstract)

The aim of this thesis is to examine the possibilities one might find in the collaboration between Pedagogical-Psychological services and schools, to improve the education of minority students. The research question is based on § 5-6 in the Norwegian Law of Education, which states that the Pedagogical-psychological service has a duty in aiding schools in developing competence. The thesis deals both with the abilities and challenges of minority students, and possibilities of developing competence through interdepartmental cooperation. These are two extensive subjects, and the thesis has accordingly a broad perspective in order to capture the complexity related to the educational issues at stake, and the collaboration for development of teachers' competence.

Based upon this, the following research question is raised: **How can the Pedagogical-Psychological service contribute in the development of knowledge in schools related to the organizing of the education for minority students?**

An empirical, quality case study has been carried out, exploring the cooperation between schools and the Pedagogical-Psychological service and schools in 4 communities. The study includes a document analysis, and letters has been used as a method, where the informants have written letters describing and exploring their thoughts and experiences relevant to the topic.

The thesis emphasis a social and cultural perspective, based on theories by Engen & Kulbrandstad and Cummins related to minority students. Theories concerning teaching methodologies by Befring and Vygotsky are also emphasized. Regarding collaboration and development of competence, theories by Lave & Wenger and Bjørnsrud are referred to, as well as Grimens theory related to professional identity and trust.

The analysis shows that competence regarding the significance of cultural factors and language proficiency can be found both in schools and Pedagogical-Psychological service. Simultaneously, the analysis shows the need of further development of both competence and awareness in schools, especially related to social and ethnic understanding. The knowledge found is held by individuals in the system, and cannot be recognized as part of the schools common knowledge. The informants point out both factors regarding the relations between co-workers, and systemic factors that can be addressed in order to improve the education for the minority students.

---

# 1. Innledning med bakgrunn for problemstilling

Her presenteres bakgrunn for valg av oppgave og problemstilling med forskerspørsmål for utdyping. Så følger begrepsavklaringer og oversikt over oppgavens disposisjon med en kort metodebeskrivelse.

Målet med oppgaven er å utforske hvilke muligheter som kan ligge i samarbeidet mellom PPT og skole for å bedre de minoritetsspråklige elevenes opplæringstilbud. Som lærer og skoleleder har jeg erfart at minoritetsspråklige elever kommer til skolen uten at vi opplever å ha kompetanse og systemer for å legge undervisningen godt til rette ut fra deres særskilte behov. PP-tjenesten er skolens nærmeste rådgivningsorgan, og skal bistå skolen både på individ- og systemnivå. Oppgaven er motivert i en tro på at de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte kan løftes gjennom utvikling av dette tverretatlige samarbeidet.

Oppgaven belyser *både* de minoritetsspråklige elevenes behov og muligheter for kompetanseutvikling i det tverretatlige samarbeidet. Dette er to omfattende temaer, og oppgaven favner derfor bredt for å få innsikt i kompleksiteten relatert til opplæringstilbudet og samarbeide for å utvikle dette.

Med økende antall minoritetsspråklige elever i landkommuner, er det i følge NOU 2010:7, behov for kompetanseheving i alle ledd av opplæringssystemet, knyttet til kulturelle og språklige faktorer. Utredningen beskriver store variasjoner i kunnskap mellom, og innen, kommuner. At de minoritetsspråklige elevene viser svakere læringsutbytte enn etnisk norske elever, og oftere kommer inn i gruppen av elever med særskilte behov, (Bakken, 2010) kan bekrefte dette. Oppgavens problemstilling er formulert på bakgrunn av beskrivelsen av de minoritetsspråklige elevenes situasjon, samt et ønske om å lære hvordan skole og PPT sammen kan øke sin kompetanse for å bedre tilretteleggingen for denne elevgruppa. Oppgaven er skrevet ut fra et ressursorientert og sosiokulturelt perspektiv, som preger valg av teori og drøfting.

Den pedagogisk psykologiske tjenesten, forkortet PPT, er en kommunal og fylkeskommunal rådgivende tjeneste forankret i Opplæringsloven. Den skal gi støtte og hjelp til barnehager og skoler for å utvikle et tilpasset opplæringstilbud for barn med særskilte behov. Deres mandat er nedfelt i Opplæringslovens § 5-6, som spesifiserer forventninger om individkompetanse (utredning og sakkyndig vurdering i individuelle saker hvor loven krever dette) og

systemkompetanse (kompetanse- og organisasjonsutvikling) (Fylling og Handegård, 2009 s. 9). I Opplæringslovens § 5-6. første del av 2. ledd heter det om PP-tjenesten: "Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov." Formuleringen er utgangspunktet for problemstillingen.

Videre presenteres problemstilling og 2 forskerspørsmål for å utdype og konkretisere denne. Deretter følger en kort redegjørelse for begreper og en beskrivelse av oppgavens disposisjon.

## **1.1 Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål**

Utgangspunktet for problemstillingen er et ønske om å utforske samarbeidet mellom ansatte i skole og PPT for å se hvordan samarbeid for kunnskapsutvikling kan gjøre opplæringen for de minoritetsspråklige elevene bedre. Det omhandler hva slags kompetanse partene innehar, og hvordan de kan jobbe sammen for at kunnskapen skal komme elevgruppa til gode. Problemstillingen utgangspunkt i mandatet i Opplæringslovens § 5-6, 2.ledd, sitert over. Oppgaven vil belyse hvordan PPT kan bidra til økt kompetanse for å tilrettelegge opplæringen med bakgrunn i de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger og behov. Problemstillingen fokuserer på PPTs arbeid og rolle i samspill med skolen. Gjennom forståelse for hvordan PPT forholder seg til sitt mandat, partenes innstilling til tverretattlig samarbeid og kompetanse om minoritetsspråkliges særskilte behov, søkes innsikt i hvordan PPT kan bidra til bedre læring for denne elevgruppa.

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling valgt:

**Hvordan kan PPT bidra til kompetanseutvikling i skolen for tilrettelegging for minoritetsspråklige elever?**

### **Forskerspørsmål**

For å konkretisere og utdype problemstillingen, følger to forskerspørsmål med utgangspunkt i Opplæringslovens § 5-6.2. ledd.

Første forskerspørsmål omhandler de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger og behov. Minoritetsspråklige elever avgrenses i denne oppgaven til ikke-skandinaviske barneskoleelever, der lærere eller hjelpeapparat mener det er behov for særskilt tilrettelegging. De ansatte i PPT og skole vurderer behov og tiltak på bakgrunn av sin kompetanse, holdninger og hvordan de tolker styringsdokumenter. Innsikt i hvilke faktorer



---

som påvirker deres vurderinger kan gi kunnskap om deres holdning til, og behov for, kompetanseutvikling.

1. Hva bør ligge til grunn for valg av tiltak i tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever?

Teoripunkt 2.1. i oppgaven er knyttet til forskerspørsmålet om minoritetsspråkliges læringsforutsetninger. Delen innebefatter teori om læring, språkets og sosiokulturelle faktorerens betydning for utvikling, tilpasset og likeverdig opplæring.

Det andre forskerspørsmålet belyser samarbeidsformer mellom de ansatte i skolen og PPT som kan bidra til økt innsikt og kompetanse.

2. Hvordan kan PPT bidra til kompetanseutvikling i skolen om minoritetsspråkliges behov?

Teori om tverretattlig samarbeid, læring i organisasjoner og profesjonalitet relevant til dette forskerspørsmålet. Punkt 2.2 omhandler teori som kan belyse kompetanseutvikling slik det står i Opplæringslovens § 5-6 2. ledd.

Gjennom politiske dokumenter gis føringer for hva som forventes innenfor fagområdet, både av PPT og skole. Politiske styringsdokument er derfor viktige som grunnlag i tillegg til teori i denne oppgaven. Et utvalg av disse utdypes i punkt 1.4.

## 1.2 Begreper

I opplæringsloven § 5.6 brukes uttrykket ”å legge opplæringa til rette”. I denne oppgaven tolkes formuleringen som et overordnet uttrykk for at Opplæringsloven og Kunnskapsløftets mange mål skal realiseres. Begreper som er relevante for tilrettelegging er læringsutbytte, tilpasset opplæring, og spesielt i forhold til elevgruppa fokusert i denne oppgaven, inkludering. Både rettighets- og forebyggende perspektiv kan være relevante for tilretteleggingen.

I oppgaven brukes begrepet minoritetsspråklige elever. I teori og styringsdokument brukes også begrepene tospråklige, fremmedspråklige, elever med annet hjemmespråk og elever med norsk som andre språk. Synonymene beskriver i ulik grad at elevene har en annen hjemmekultur og annet hjemmespråk enn majoriteten i deres skolehverdag. Minoritet kan

defineres i relasjon til antall og makt (Engen og Kulbrandstad, 2004). I denne oppgaven er begrepet minoritet valgt, da det at de er i mindretall, og kan oppleve å være i en underlegen posisjon (ibid. s. 19), er et viktig aspekt ved deres forutsetninger. En svakhet ved begrepet minoritetsspråklige, er at det fokuserer den *språklige* siden ved elevens situasjon, mens sosiale og kulturelle faktorene ikke kommer direkte til uttrykk. I denne oppgaven er det kulturelle så vel som det språklige vektlagt. I undersøkelsen gjennomført til oppgaven er elevgrunnlaget avgrenset til å omfatte elever med ikke-skandinavisk bakgrunn i 1. til 7. klasse. Årsak til immigrering, om eleven er flyktning, asylsøker eller barn av arbeidsinnvandrere, spesifiseres ikke. Minoritetsbegrepet og immigrasjonsårsak blir omtalt og problematisert i teori og drøftingsdel.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Etter presentasjon av problemstilling følger tre hoveddeler: Teoridel, metodedel, drøfting av funn i lys av teori og problemstilling. Avslutningsvis følger en kort oppsummering.

#### **Presentasjon av problemstilling**

Med presentasjon av problemstilling følger en beskrivelse av politiske og historiske rammer PPT og skole forholder seg til. Lovverk, planer og forskningsrapporter, samt en kort presentasjon av spesialpedagogikkens utvikling i Norge, gir en bakgrunnsforståelse for PPTs kompetanse og rolle. Funnene i undersøkelsen til oppgaven tolkes også i lys av de politiske føringer som presenteres.

#### **Teoridel**

Denne er todelt. Del en omhandler teori om læring og minoritetsspråkliges særskilte læreforutsetninger og behov, knyttet til første forskerspørsmål. Begrepene tilpasset opplæring og inkludering blir belyst. Del to belyser forutsetninger for læring gjennom tverretattlig samarbeid, profesjonsutøvelse og roller, knyttet andre forskerspørsmål, om systemrettet arbeid og kompetanseutvikling.

#### **Metodebeskrivelse**

I kapittel 3 beskrives den kvalitative forskningsprosessen som ligger til grunn for empirien i oppgaven. Her beskrives en komparativ analyse av samarbeid mellom PPT og skoler i to interkommunale PPT distrikt. Designet er todelt. Først er en dokumentanalyse av lokale planer knyttet til minoritetsspråklige og tverretattlig samarbeid. Videre brukes brev som metode. 4 informanter fra PPT og 4 informanter fra samarbeidende skoler, besvarer spørsmål

via brev. Informantene redegjør for erfaringer og tanker relatert til de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte, og det tverretatlige samarbeidet, jamfør problemstilling og forskerspørsmål.

### **Funn og drøfting**

Fjerde del er en analyse der empirien i undersøkelsen sammenstilles og drøftes i lys av mandat, politiske føringer og teori.

Avslutningsvis er en femte del, med kort beskrivelse av erfaringer fra forskningsprosjektet samt en oppsummering av funn i undersøkelsen og refleksjon om disse.

## **1.4 Politisk og historisk bakteppe**

Punktet viser historiske og politiske perspektiver som kan gi innsikt i, og forståelse av skolens og PPTs mandat og situasjon. Politiske føringer skaper rammer for arbeidet i PPT og skole, og drøfting av problemstilling og funn i undersøkelsen bør skje i lys av disse. Det er svært mange NOUer, forskningsrapporter, Stortingsmeldinger og veiledere som er relevante, og det er ikke rom for å gå inn i alle i denne oppgaven, det er derfor gjort et strengt utvalg ut fra relevans til undersøkelsen til denne oppgaven.

Først redegjøres det for utvalgte dokumenter som er relevante i forhold til kompetansebehov og minoritetsspråkliges læringsutbytte. Deretter følger en kort beskrivelse av spesialpedagogikkens og PPTs historikk, for å belyse PPTs rolle som spesialpedagogisk rådgivningsinstans.

### **Politiske dokument og forskning om mandatet**

Et utgangspunkt for problemstillingen er forskning som viser at minoritetsspråklige har lavere læringsutbytte enn etnisk norske. Språk og etnisk tilhørighet er ikke årsaker alene, men andre sosiokulturelle faktorer kan og spille inn (Bakken, 2010). Disse faktorene kan også berøre elever med norsk opprinnelse, og omhandler sosial reproduksjon. Dette omfatter blant annet foreldrenes utdanningsbakgrunn, sosiale og kulturelle ulikheter som møtes ulikt av samfunnet som kan påvirke sosial status og deltakelse i samfunnsliv. Disse aspektene er viktige å ha med i vurdering av tiltak og innfallsvinkel til inkludering.

Det å ha et annet førstespråk enn norsk er ikke en vanske, men elevgruppa er likevel overrepresentert blant diagnostiserte elever. Forskning viser at det skjer feildiagnostiseringer basert på en tradisjonell, medisinsk tenkning, som ikke trekker inn kontekstuelle faktorer

(Pihl, 2005). Også den plass elevgruppa får i offentlige dokument, referert under, bekrefter at det er behov for økt kunnskap og fokus på fagområdet. De politiske dokumentene påpeker viktigheten av å sikre elever likeverdig opplæring og læringsmiljø som gir alle mulighet for best mulig læringsutbytte.

NOU 2009:18 slår fast at ”PP-tjenesten er en sentral aktør for å sikre et tilpasset, likeverdig og inkluderende barnehage- og skoletilbud”(punkt 16.2). Rapportens målsetting er å bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Likeverdig opplæring tas opp relatert til ulike sosiokulturelle faktorer, blant annet etnisk tilhørighet. Begrepene integrering og inkludering settes opp mot hverandre, og betydningen av likeverdighet i inkluderingsbegrepet vektlegges. Utredningen har forslag til tiltak, og det er satt opp en rekke punkt for PP-tjenestens rolle der PPT blant annet skal tilføre kompetanse som skolene ikke har, og denne faglige hjelpen må være lett tilgjengelig. Rutiner for overføring av kompetanse til skolen, roller og ansvarsforhold må være avklart, og ansatte i PPT og skole må ha samarbeidskompetanse.

Veileder til Opplæringsloven (KD, 2009) rettet mot spesialundervisning, tar opp inkludering, fellesskap, likeverd og tilpasset opplæring. Temaene er viet plass innledningsvis, og det kan tolkes som at de øvrige kapitlene bør leses i lys av disse prinsippene. Her defineres forskjell på spesialpedagogikk og allmenn pedagogikk ved om tiltaket er rettet mot hele elevgruppa, eller et enkelt barn: ”Det trenger ikke nødvendigvis være noen forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske hjelpen, og allmennpedagogisk hjelp. Det er individrelateringen og målet med tiltaket som er det relevante” (ibid. s. 13). Likeverdig opplæring defineres som å ta hensyn til at elevene er ulike, med stort rom for tilpasning på bakgrunn av elevenes evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser. Veilederen har en vid innfallsvinkel til tilpasset opplæring, der fellesskap og inkludering koples til likeverdig undervisning.

Tilrettelegging av tilbudet til de minoritetsspråklige elever tas opp i NOU 2010:7. I utredningen brukes betegnelsen flerspråklige, som kan tolkes som en ressurstenkning, i kontrast til minoritetsbegrepet. Her vektlegges verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse, og at de flerspråklige er en mangfoldig gruppe, der årsak til innvandring, som flukt, arbeidsinnvandring eller familiegjennomføring, er med å sette premisser for individet. Senere brukes begrepet minoritetsspråklige, og det presiseres at det er dette begrepet som også brukes i NAFOs rapport ”Likeverdig utdanning i praksis!” (NAFO, 2010).

---

I NOU 2010:7 foreslås tiltak innenfor områdene:

- Tidlig innsats med vekt på språkopplæring og nasjonale standarder for innføringsklasser.
- Utvikle kartleggingsverktøy og bruk av den nye læreplanen i grunnleggende norsk.
- Langvarig andrespråkopplæring med fortsatt tilbud om særskilt språkopplæring på norsk, morsmål og overgangordninger med tospråklig fagopplæring.
- Lærere som underviser i ordinær norskklasser bør ha kunnskap om norsk som andrespråk, og det ordinære norskfaget må gjennomgås for å styrke andrespråks - og flerspråksperspektiver. Her beskrives en helhetlig tilnærming til eleven, ved at muligheter for læring utenfor ordinær undervisning nevnes, som leksehjelp, foreldregrupper og tilbud fra frivillige organisasjoner.
- Se på flerspråklighet som en verdi og ressurs, både for individet og samfunnet.
- Utvikle digitale ressurser som fremmer flerspråklighet. Økt bruk av tospråklig fagopplæring.

Utredningen vektlegger at tiltakene må være forankret i ledelsen og forutsetter godt foreldresamarbeid.

I forhold til kompetanse hos PPT er det relevant å se hvilke områder som blir tatt opp i NAFOs (2010) sluttrapport til prosjektet "Likeverdig opplæring i praksis!". Ett delprosjekt har fokusert på PPTs kompetanse i flerkulturelle emner, og har et klart sosiokulturelt perspektiv. Temaer som belyses er: "Læring: et samspill mellom sinn, språk, tanke og kultur", og "Barn med oppvekst i flere kulturer – hvordan finne tilhørighet i det norske samfunn uten å miste seg selv?". Foreldresamarbeid, kriser og traumer, overganger i skoleløpet, kartlegging og utredning er også temaer som tas opp. I oppsummeringen er videreutvikling av kompetanse innen det spesialpedagogiske feltet samt behov for kartleggingsverktøy vektlagt. Stor variasjon i temaer i rapporten viser kompleksiteten i fagfeltet.

I takt med endringer i målsettinger og oppgaver, endres kravene til kompetanse. Det er fokus på forebygging og at tjenester for barn og unge må samordnes, og det stilles mange krav til rådgiveres kompetanse i PPT (NOU 2009:22, St. meld. nr. 16, 2006). Utvalg av teori og undersøkelsen til denne oppgaven ses i lys av disse kravene. Et viktig forskningsdokument her er Fylling og Handegårds (2009) rapport "Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten". Rapporten gir en analyse av samsvar mellom Opplæringslovens krav og PP-tjenestens praksis, og presenterer hvordan PPT og skole opplever samarbeidet

dem i mellom. Resultater fra rapporten beskrives i tilknytning til teori om kompetanse og samarbeid i punkt 2.2.

Rapporten setter skolens og PPTs oppgaver i sammenheng, og påpeker både utfordringer og årsaksforklaringer ved det tverretatlige samarbeidet: ”Kravet om å hjelpe skoler med tilrettelegging er så langt vanskelig å lykkes tilstrekkelig godt med i PP-tjenesten, både ut fra deres egen og samarbeidspartneres vurderinger” (Fylling og Handegård, 2009, s. 6). De viktigste årsakene som nevnes er kapasitet og tilgjengelighet inn i skoler når det gjelder organisasjonsutviklende og kompetanseutviklende tiltak (ibid.) I følge rapporten innehar PPT kompetanse om spesifikke vansker og diagnostisering, mens det etterspørres kompetanse innenfor system og utviklingsarbeid. Dette kan ses i sammenheng med spesialpedagogikkens historiske utvikling, med en medisinsk, diagnose- og individorientert faglig forankring (Befring, 2008a), som det redegjøres for nedenfor. Historisk sett har relasjonelle og kontekstavhengige faktorer fått liten plass i spesialpedagogikken.

## **Historikk**

På 1800- tallet ble spesialskolene for døve, blinde, for ”aandelige abnorme børn”, og anstalt for ”forsømte og forsømmelige barn” opprettet. Institusjonene var starten på utviklingen av spesialpedagogisk kompetanse i Norge, og danner grunnlaget for spesialundervisningen slik vi kjenner den i dag. Disse skolene ble senere nedlagt, og målsettingen om ”en skole for alle”, som i lovs form har vært nedfelt siden 1739, skulle nå romme *alle*. (Askildt og Johnsen, 2008). Senere har dette blitt forsterket og presisert gjennom blant annet vektlegging av tilpasset opplæring og inkludering. Spesialpedagogikken og spesialundervisningen får gjennom disse endringene nye kår og nye oppgaver. Fra ensidig fokus på individrettet og vanskeorientert tenkning, flyttes fokus til en styrkebasert tenkning. I tillegg trekkes nå relasjonelle og kontekstuelle aspekter ved læring sterkere inn. (Befring, 2008a og Tetler, 2009.) Det er økt fokus på et vidt perspektiv på tilpasset opp læring, med tilrettelegging for individet i fellesskap, i innhold, organisering og metode, slik vi ser i styringsdokumentene nevnt over.

## **PP-tjenestens historie**

Det første kommunale skolepsykologiske kontoret i Norge ble etablert i 1946. Kontoret hadde en psykiatrisk- psykologisk orientering, inspirert av amerikansk rådgivningstjeneste. Det var fagorganisasjonene Norsk Psykologforening og Norsk Pedagogikklag som preget

---

debatten om retning og innhold i den etter hvert landsdekkende tjenesten. Kontorene som vokste fram la ulikt vekt på enten en klinisk-psykologisk linje i tråd med psykologforeningens syn, eller en pedagogisk psykologisk linje forfektet av pedagogikklaget. Det var behov for oppfølging av elever som falt utenfor skolesystemet, og utover i 50 åra drev PP-tjenesten individsentrert diagnostiseringsarbeid. Deres hovedoppgave var å avgjøre hvilke elever som skulle gå i spesialskolene. I 1955 kom en lovendring i folkeskoleloven som som påla kommunene å gi spesial- og hjelpeopplæring. PP-tjenesten ble en nødvendig rådgivningsinstans for igangsetting av denne undervisningen, ved at de valgte ut elever til segregerte tiltak. I 1976 ble PP-tjenesten lovhjemlet i egen paragraf i Opplæringsloven, og skulle etableres for alle landets kommuner. Nå skulle tjenesten også drive rettledning overfor skole og foreldre. Som følge av lovendringen ble profesjonsstudiet i spesialpedagogikk opprettet under ledelse av professor Edvard Befring ((Rinde, 2008).

I dag er PP-tjenestens arbeid lovhjemlet i Opplæringslovens § 5-6, og det rådgivende og kompetanseutviklende arbeidet er vektlagt i formuleringen: ”Tjenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.” (Opplæringsloven, 2010).

Opprinnelig fokuserte altså det spesialpedagogiske fagfeltet på vanskeområdene som spesialskolene representerte, og senere kom andre fagområder inn, som lese- og skrivevansker, sosiale og -emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker. PPT skal også bidra forebyggende og med kompetanseutvikling. Spesialpedagogikken endres fra en individfokusering og vanskeorientering, til å vektlegge relasjonelle og kontekstuelle aspekt ved læring. Disse omstillingene stiller krav til annen kompetanse, der skillelinjer mellom det spesialpedagogiske og det pedagogiske feltet kan komme til å viskes ut. Dette preger valg av teori og analysen i denne oppgaven.

## **2. Teoretisk referanseramme**

Kapitlet er todelt. Første del omhandler teori om læring og minoritetsspråkliges forutsetninger og særskilte behov. Andre del tar opp profesjonell skjønntøvelse, tverretattlig samarbeid og kompetanseutvikling.

### **2.1 Kompetanse om minoritetsspråkliges forutsetninger for læringsutbytte**

Teorien som det gjøres rede for her, er knyttet til forskerspørsmålet ”Hva bør ligge til grunn for valg av tiltak i tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever?” Skolens og PPTs innsikt i, og holdninger til, teori om minoritetsspråkliges behov og læringsforutsetninger, vil være grunnlag for valg av tiltak. Det vil også kunne påvirke det tverretattlige samarbeidet. Teoridelen tar for seg to hovedelement:

- Pedagogiske og spesialpedagogiske tilnærminger til læringsprosesser, tilpasset opplæring og inkludering. Forståelse for individets læringsprosesser i et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv.
- De minoritetsspråkliges særskilte forutsetninger og behov, med vekt på kulturens og språkets betydning for identitet og læring.

Oppgaven tar utgangspunkt i at elevens bakgrunn, referanserammer, språklige og kulturelle forutsetninger er av avgjørende betydning for elevens mulighet til å utnytte sitt læringspotensial, med referanse i teorien under. Det er derfor en forutsetning at de som bidrar i læringsprosessene har kunnskap om disse faktorene.

#### **2.1.1 Læringssyn og læringsprosesser**

Tilpasset opplæring og inkludering er grunnleggende prinsipp for undervisningen i skolen, og forankres her i teori om læring, med en forståelse for individets læringsprosesser i et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv.

Vygotskys læringsteori med vekt på begrepene ”den nærmeste utviklingssone” og ”den kompetente andre”, er et viktig grunnlag for forståelse av læringsprosesser. Den nærmeste utviklingssonen beskriver det aktuelle utviklingsrommet hos eleven: Vi kan måle hva en elev mestrer alene, og hva den kan mestre med hjelp av en annen mer kompetent person. Denne



sonen, mellom individuell mestring og mestring med støtte, kalles utviklingssonen. Oppgaver her er innenfor elevens kognitive rekkevidde og vi kan si at det er her elevens potensial for læring ligger. For å utnytte dette rommet for utvikling, er støtte og veiledning fra den kompetente andre betydningsfull. Uorganiserte spontane begreper kan utvikles gjennom systematisk resonnement og gjennom dialog med den kompetente andre kan det som mestres med støtte, siden mestres alene. I møtet med nytt lærestoff dannes nye erfaringer og refleksjoner gjennom samarbeidet. Læring skjer i individet, men utvikles i et samspill. Dette må være utgangspunktet for tilretteleggingen (Engen, 2007, Kozulin, 2001).

Klafkis teori om kategorial dannelse gir også grunnlag for forståelse av læringsprosesser, og er spesielt relevant i forhold til minoritetsspråkliges situasjon. Klafki vektlegger betydningen av å se sammenhenger mellom elevenes fortid, nåtid og framtid, med elevens forståelseshorisont som utgangspunkt. Eksempler knyttes til elevenes tidligere erfaringer og viten, for å skape ny kunnskap og innsikt (Bachmann og Haug, 2006). Dette kan sammenholdes med Befrings (2008a) beskrivelse av hvordan erfaringsbasert, praktisk og induktiv tilnærming til lærestoffet fungerer best for de fleste. Ved en induktiv tilnærming løser eleven oppgaver gjennom praktiske erfaringer, prøving og feiling, i en funksjonell kontekst. Han kritiserer skolen for bruk av deduktiv tilnærming, der eleven er plassert i en "sitte-, lytte-, skrive posisjon" (ibid. s. 67), uten kroppslig aktivitet og læring gjennom erfaring. De personlige erfaringene er avgjørende for læring, både som grunnmur og som nye byggesteiner gjennom nye erfaringer. For elever der undervisningen skjer på deres andre språk, blir disse pedagogiske momentene spesielt viktige for mulighet for forståelse.

Ut fra disse teoriene ser vi altså at aktivering av bakgrunnskunnskap og erfaringer, praktisk tilnærming til nytt lærestoff, og samhandling med andre, er viktige faktorer for gode læreprosesser. Disse teoriene gir en begrunnelse for en praktisk og erfaringsbasert didaktikk, som konkretiseres ytterligere i punktet "Språk og kontekst" under.

Engen og Kulbrandstad (2004) redegjør for en rekke didaktiske moment som læreren må vurdere i tilretteleggingen av læring. Her nevnes blant annet oppgavens kognitive krav, kontekst og lærerstøtte, språkbeherskelse, kulturelle og utdanningsmessige erfaringer, elevens lærerstil og selvtillit, forventninger og motivasjon. Dette viser kompleksiteten av elementer som påvirker elevens læringsutbytte, som læreren forholder seg til.

Det er en klar sammenheng mellom de allmennpedagogiske momentene som er nevnt over, og læringsteori knyttet til elever med et annet førstespråk enn undervisningsspråket.

Cummins (2000) vektlegger 3 forhold i de minoritetsspråkliges opplæring: Aktivere bakgrunnsforståelse, integrere faktisk kunnskap med konseptuelle rammer og oppmuntre til dypere innsikt, og støtte eleven i å ta aktiv kontroll over læreprosessen. Dette bekrefter Befring, Vygotsky og Klafkis teorier.

I tillegg til læringsteori er sosial tilhørighet, klassemiljø og klasseledelse, forebygging, tilpasset opplæring og inkludering viktige elementer i opplæringen. Tre begrepspar er relevante: Individperspektiv kontra det kontekstuelle og relasjonelle, vanskeorientering kontra styrkebasert orientering til læringsprosessene, og smal kontra vid tilnærming til tilpasset opplæring. Disse perspektivene kommer til uttrykk gjennom teorien nedenfor.

### **2.1.2 Minoritetsspråkliges særskilte forutsetninger og behov**

Punktet refererer teori om kulturens betydning for identitet og læring, og begrepene assimilering og en flerkulturell skole belyses. Deretter følger teori om språk og språkopplæring, og PPTs rolle i utredningsarbeid.

I læringsplakaten til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) heter det at elevene skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. En smal tilnærming til tilpasset opplæring med fokus på individuelle perspektiver og vid tilnærming med vekt på relasjonelle og sosiale faktorer, bør utfylle hverandre. En for ensidig smal tilnærming, blir kritisert (Nordahl, 2009), og en tilpasning uten fellesskap kan skape segregering og stigmatisering (Bachmann og Haug, 2006, s. 22). Sammen med kjennskap til Vygotskys teori, legger dette premisser for at samhandlingsaspektet bør prege opplæringen, både i sosiale og faglige situasjoner.

Når Gitz-Johansen (2006) beskriver holdninger til tospråklige elever i dansk skole, skisseres en problemfokusert og vanskeorientert innstilling, preget av deprivasjonstenkning. Lærerne møter elevene med forventninger om svake forutsetninger for læringsutbytte. Undersøkelsen er gjort i Danmark for 5 år siden, og det er ikke sikkert det finnes slike holdninger i vår skole i dag. Men Befring (2008b) trekker frem noe av det samme når han gjør rede for forebygging i en psykososial kontekst. Han ser forebygging i lys av spesialpedagogikkens tradisjonelt diagnose- og vanskeorientert perspektiv, og mener at et ressursorientert perspektiv bør ligge til grunn for opplæringen. I et forebyggende perspektiv må en komme en negativ utvikling i forkjøpet. Dette gjøres gjennom ”å forsterke positive, utviklingsfremmende faktorer og

samtidig redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn i uheldige sidespor” (Ibid. s. 170). Som risikofaktorer trekker han fram blant annet deprivasjon og sosialiseringsrisiko.

Et relevant spørsmål i forhold til Gitz-Johansens undersøkelse og Befrings teori, blir da om vi snakker om reell deprivasjon, der elevene lider under omsorgssvikt og understimulering, eller om det handler om omgivelsenes innstilling og forventninger til eleven og dens oppvekstkår. Dersom det siste er tilfelle, blir læreren og skolen også risikofaktorer i sitt møte med eleven. Elevgruppa omtalt i denne oppgaven er heterogen, det skilles ikke mellom årsak til immigrering. Den kan eksempelvis omfatte asylsøkere med traumatiske opplevelser, eventuelt uten skolegang, eller elever med en sorg over adskillelse fra et positivt oppvekstmiljø i et annet hjemland. Disse forutsetningene vil altså sette elevene omtalt i denne oppgaven i svært ulike posisjoner, som det er skolens oppgave å forholde seg til.

### **Kulturens betydning for identitet og læring**

I det foregående er betydningen av induktiv læring med utgangspunkt i elevens referanseramme og forforståelse begrunnet. I forhold til mange elever med etnisk norsk bakgrunn, er elevenes referanser synlige rammefaktorer som skolen har kjennskap til, og i stor grad også deler. For minoritetsspråklige er disse faktorene ofte ukjente og skjulte for læreren. Elever som lykkes i skolen, har ofte sammenfallende sosiokulturell bakgrunn med læreren. Nordahl (2007) hevder at når det er ulike verdier mellom hjem og skole, tar noen lærere avstand fra foreldre som har annet etisk ståsted enn dem selv.

I læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) heter det at en bred kulturforståelse er grunnleggende for sosialt fellesskap og læringsfellesskap. Med bakgrunn i kjennskap til de minoritetsspråkliges ressurser og behov, er det en forutsetning at skolen anerkjenner elevens kultur og etniske tilhørighet.

Som sosiale individ har vi behov for å oppleve samhørighet med andre mennesker. Minoritetsspråklige elever vil ofte føle en etnisk tilhørighet til sin minoritetskultur. Etnisitet beskrives som ”å bære med seg sin identitet i alle sosiale situasjoner” (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 17). Det er en subjektiv opplevelse av tilhørighet, og opplevelsen av å ha noe til felles til forskjell fra noe annet. Indre tilhørighet i en gruppe kan oppnås ved å skape avstand til noe annet. Hvor sterk opplevelsen av etnisk tilhørighet er, og hva slags status denne har i samfunnet, har betydning for den minoritetsspråkliges identitetsbygging. For mange minoritetsgrupper blir det et møte mellom en sterk og en svak kultur der

majoritetssamfunnet ikke gir rom for å leve ut de verdier og kulturelle uttrykk som er viktige i minoritetskulturen (ibid.).

Dersom ikke etniske motsetninger skal prege skolemiljøet, kreves en inkluderende holdning fra hele skolemiljøet og spesielt fra majoritetskulturen. Målet kan ikke bli assimilering, men et samspill mellom ulike og likeverdige deltakere i et flerkulturelt fellesskap.

### **Assimilering eller en flerkulturell skole?**

I litteratur og politiske føringer om minoritetsspråklige, brukes begrepene assimilering, integrering, inkludering og en flerkulturell skole, og det kan være uklart hva som legges i begrepene i de ulike dokumentene. Begrepene er omfattende, og det er ikke rom for å drøfte dem inngående her, men de belyses kun kort av relevans til undersøkelsen til oppgaven.

Engen (2010) og Palm & Lindquist (2009) har gjort studier ved skoler der elevenes kulturelle og språklige bakgrunn verdsettes. Begge beskriver miljøer der et sosiokulturelt perspektiv preger skolekulturen, som synliggjøres blant annet ved at lærerne koordinerer sin innsats og elevene bruker sitt morsmål i faglige sammenhenger. Ansatte forteller at elevene er stolte av morsmålet sitt og ikke skal nektes å bruke det. Lærerne kopler språket til elevenes identitet, og deres erfaringer bekrefter teoriene om sammenhenger mellom språk, identitet og trivsel. Innenfor skolens rammer kan læreren formidle betydningen av elevens førstespråkskompetanse og la det være et redskap for elevens læring og identitetsutvikling (Palm og Lindquist, 2009).

Engen (2010) beskriver en flerkulturell skole der mangfoldighet synliggjøres og praktiseres, og sier at for å komme dit, må skolen ta stilling til innlemmingsstrategier og begrepene integrering, assimilering, inkludering og flerkulturell skole. Skolen må spørre seg hvordan ulike kulturelle uttrykk kan synliggjøres og prege skolens fysiske miljø og innhold.

Undervisningen må eksplisitt aktivere elevenes bakgrunnskunnskap og bygge på elevenes bakgrunnsforståelse og ferdigheter fra førstespråk og – kultur (Cummins, 2000, Engen, 2010). Elevenes bakgrunnsforståelse er sammensatt av alle de erfaringer som har bidratt til elevens identitet og kognitive funksjonsnivå og ressurser, også dem som ikke er ervervet gjennom skole.

Beskrivelsen står som en motsats til en assimileringstrategi som har fornorsking som mål, der uttrykk fra andre kulturer ikke gis rom.

Integreringsbegrepet kan ha ulikt innhold, med ulike konsekvenser. Begrepet kan ses som en motsats til segregering og ekskludering; "alle skal med". En konsekvens av *kan* bli likt undervisningstilbud til alle, som igjen forsterker forskjellene som elevene kommer til skolen med. Men begrepet knyttes også til motvirkning av kulturell homogenisering (Engen, 2010). I denne oppgaven ses inkluderingsbegrepet som et tydeligere uttrykk for mangfold, og som en motsats til assimilering. Inkludering kan knyttes til utvikling av et flerkulturelt miljø som krever endring og tilpasning både av majoritet og minoritet, der ulike kulturelle og språklige uttrykk verdsettes.

Vurderinger relatert til disse problemstillingene kan altså ikke privatiseres til den enkelte lærer, men må håndteres på skolenivå, og i denne sammenheng også prege det tverretatlige arbeidet.

Elever kan oppleve store forskjeller i holdninger, kulturelle uttrykk og kommunikasjonsformer mellom hjem og skole. Engen (2007) poengterer viktigheten av at skolen tar inn over seg kulturenes ulike tilnærmingsmåter til læring og ulike måter å stille spørsmål på, og skolen må bygge på samtaleformer som elevene kjenner igjen hjemme fra. Dersom forskjellen mellom forventninger og roller i de to kulturene blir stor, og eleven har svak majoritetsspråklig forståelse, vil det vanskeliggjøre læringsprosessene, som kan føre til lav motivasjon og underlying (Engen, 2007). Dette kan ses i sammenheng med en ressurstenkning som forutsetning for motivasjon. Gjennom anerkjennelse og respekt øker selvtillit og troen på egne evner. Læringsprosessene bør derfor ta utgangspunkt i elevens styrker og ressurser og unngå en vanskeorientering (Befring, 2008a).

På bakgrunn av disse teoriene kan det oppsummeres at elevene bør møte undervisningssituasjoner og læringsmiljø som trekker deres ulike erfaringer, kunnskap og ressurser inn i fellesskapet som grunnlag for læring. Teorien videre underbygger at elevene også bør møte en anerkjennende kultur preget av åpenhet, forståelse og undring, som er spørrende og utforskende.

### **Språk og språkutvikling**

Nedenfor vises til lovhjemling av språkopplæring, så beskrives kort språkutvikling basert på Cummins (2002) teori. Deretter redegjøres det for teori om språklæring og kontekstuelle faktorer.

Språk er et hovedanliggende i opplæring av minoritetsspråklige, og rett til særskilt språkopplæring er hjemlet i Opplæringsloven. Kartlegging av norskferdigheter skal legges til grunn for vedtak om særskilt språkopplæring, og ”om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar.” (Opplæringsloven §2-8, første ledd.)

Viktigheten av å lære majoritetsspråket grundig for å kunne delta først i lek, læring, og samfunnsliv trekkes fram i NOU 2010:7, med henvisning til Engen og Kulbrandstad (2008). Samtidig begrunnes at førstespråket viktig, relatert til familiær og etnisk tilhørighet, og mestring av avanserte ferdigheter på førstespråket.

For å kunne legge til rette for læring på et annet språk, er det viktig å ha kjennskap til generelle trekk ved språkutvikling hos flerspråklige. Cummins (2000) har utviklet begrepet CUP (The Common Underlying Proficiency Model), som kan beskrives som et isfjell med to topper, der språkene et menneske behersker har et felles språklig grunnfjell. Språklige ferdigheter kommer til uttrykk gjennom ulike verbaliserte språk, representert i istoppene. Ved en balansert tospråklighet vil istoppene være like store, mens hos mange minoritetsspråklige vil førstespråket være sterkere, altså vil den ene istoppen være større enn den andre. Fra Cummins` teori trekkes her spesielt frem ett kjennetegn har betydning i denne sammenhengen: ”Det språket som barnet nytter i klasserommet, må være så godt utviklet at det kan nyttes til å håndtere de kognitive utfordringene undervisningen stiller” (ibid, s. 169). Cummins skisserer videre to nivåer for språkkompetanse, kategorisert som BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), og CALP (Cognitive /academic Language proficiency). Inndelingen er grov, og kan kort beskrives som språk knyttet til dagligtale og kontekstrike situasjoner (BICS), mens CALP knyttes til en teoretisk, analytisk og kontekstuavhengig språkforståelse (Cummins 1978, hos Engen og Kulbrandstad, 2004).

Teorien bak språkkompetanse på BICS og CALP nivå blir kritisert for å være upresise og verdiladete (ibid.), men gir en forståelse for hvordan elever tilsynelatende fungerer godt i dagligdagse språklige sammenhenger, mens de ikke mestrer mer teoretisert språk som kan prege læringssituasjoner med en deduktiv tilnærming. Innsikt her er avgjørende for elevens mulighet til læring, og kan være til hjelp for ikke å overvurdere språkkompetansen etter å ha sett eleven i lek, eller å undervurdere kompetansen ved å trekke konklusjon om svake språkferdigheter dersom eleven uttrykker seg dårlig på andrespråket (Palm, 2008).

## Språk og kontekst

Å ha et annet førstespråk enn det som omgir en i samfunn, lek og læringssituasjoner, gir utfordringer. I skolen skal elevene lære språk, men de skal også lære *ved hjelp av* språk. Forskning og teori innenfor språkopplæring beskriver gode opplæringsmodeller med stor vekt på førstespråket (Cummins, 2000, NOU 2010:7), og morsmålets betydning for aldersadekvat faglig utvikling og for læring av andrespråk stadfestes (Engen og Kulbrandstad, 2004). Dette utdypes ikke her, men kommenteres kort da teoretikerne beskriver en ideell opplæringssituasjon som ikke kan vurderes som realistisk i mange norske skoler. Dette preger også formulering i opplæringslovens § 2-8, der rett til særskilt språkopplæring er hjemlet: ”Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.” (Opplæringsloven §2-8, 3. ledd). Norsk språk vil dominere skolehverdagen, da lærerne og majoriteten av medelever oftest står uten kompetanse i de minoritetsspråklige elevenes førstespråk. PPT og skole må derfor finne egnede strategier og utnytte handlingsrommet innenfor de rammene som finnes lokalt.

Lærere og elever fra forskjellige kulturer kan ha ulike erfaringer med kommunikasjonens form og måter å henvende seg til hverandre på. Brooker (2003) viser hvordan elever med bangladesisk bakgrunn har andre forventninger til roller og form i kommunikasjonen enn engelskspråklige elever, og dermed ikke forholder seg til kommunikasjonen i klasserommet slik læreren forventer av dem. Dialogens form hjemme og på skole er så vidt ulike, at erfaringene i skolen gir lite mening for de bangladesiske elevene. Når kommunikasjonens form kan være så forskjellig, kan det stå i veien for å få fram barnets faktiske språkferdigheter, og hemme faglig utvikling. Dette kan ha stor betydning også i forhold til kartlegging av minoritetsspråkliges språkferdigheter (Valvatne og Özalp, 2008), som utdypes i underpunktet ”PPTs rolle”.

Å kunne bearbeide og gjøre rede for fagstoff er kompliserte prosesser, og Palm (2008) vektlegger metasamtalen som metode i læringsprosessen. Læreren snakker med elevene rundt begreper og innhold, der nye begrep og ny kunnskap knyttes til elevens referanserammer. Samtaler starter i hverdagsspråket og kontekstrike situasjoner, for gradvis å la eleven tilegne seg et fagspråk og mestre abstrakte begrep.

Dialoger knyttet til fagtekst i norske klasserom er ofte preget av spørsmål og svar, der læreren på forhånd vet svaret. I en utforskende samtale stiller læreren autentiske spørsmål, og elevene gis tid til å sette ord på, forklare og utdype (ibid.). Deltakerne i klasserommet må

snakke *sammen* om innholdet, og temaet må settes i en kontekst som er relevant for elevene. Ved å ha en undrende, spørrende innstilling, kan læreren anerkjenne elevenes bidrag i samtalen (Dysthe, 1995 hos Palm, 2008). Palm vektlegger også at elevene må få anledning til å snakke seg imellom og få trening i å uttrykke seg om det faglige innholdet. Hun bruker begrepet fra Dysthe (1995), det dialogiske klasserommet, med læreren som støttespiller (ibid.). Det blir lærerens ansvar å skape situasjoner der elever med lik språkbakgrunn også kan støtte seg til morsmålet i klasseromsdialogene. Dette vil både fremme læring og styrke elevenes identitetsfølelse.

Beskrivelsene over er satt i en kollektiv kontekst og samhandling nevnes av flere som forutsetning for gode læringsprosesser, med interaksjon mellom lærer og elev, og elevene imellom. Palm (2008) vektlegger den kollektive samtalen i læringsprosessen, men sier også at varierte metoder er viktig for bearbeiding av fagstoff. Hun trekker fram bruk av bilder og illustrasjoner som støtte for å skape forforståelse for tekstens innhold. Elevens andrespråk må ikke alene være virkemiddel for læring, læreren må skape kontekstrike situasjoner gjennom å konkretisere, visualisere og aktivisere. Samtidig kritiserer Palm bruk av tid på ”å illustrere og lage pene overskrifter” (Palm, 2008 s. 205).

For at ikke læringssituasjonen skal oppleves som intens og overveldende, kan kontekst skapes gjennom konkretisering. Læremiddelsituasjonen for denne elevgruppa er lite omtalt i litteraturen, men når det nevnes, er det fokusert på mangel på materiell. Engen (2007) og Palm og Lindquist (2009) nevner at det mangler materiell på elevenes morsmål, og i en presentasjon av arbeidsmåter for minoritetsspråklige laget for skolene i Ontario, står det at lærere ”kan behøve å supplere eksisterende ressurser med annet tilgjengelig materiale” (Ontario, s. 31, egen oversettelse). I læringssituasjoner der elevene er overlatt til lærere som ikke mestrer deres førstespråk, kan støtte i læremidler være en viktig ressurs.

Valvatne og Özalp (2008, s. 235) hevder at mange profesjonsgrupper, blant dem lærere og ansatte i PPT, ikke har nødvendig innsikt i betydningen av førstespråk. De ser farer ved ensidig vektlegging av norsk, og at det innenfor mange profesjoner reflekteres for lite over mulige konsekvenser av at førstespråk neglisjeres. De gir eksempler på hvordan barnets førstespråk ikke blir anerkjent og også nedvurderes, og hvordan det påvirker barnets forståelse og vurdering av egne ferdigheter.



---

## **PPTs rolle**

I en vurdering av spesialpedagogikkens rolle, hevder Befring (2008a) at spesialpedagogikken må endres, noe forenklet sagt, fra et vanskeorientert til et ressursorientert perspektiv.

Pihl (2005) viser i en undersøkelse av sakkyndig vurderinger av minoritetsspråklige elever hvordan en diagnostiserende og vanskeorientert innfallsvinkel kan få negative konsekvenser for minoritetsspråklige elever. I utredningene fra PPT er vurderinger basert på indirekte informasjon og tester laget for elever med norsk som morsmål, og ferdigheter testes utenfor kontekst. Etniske faktorer eller bakgrunnsinformasjon som oppholdstid i Norge, årsak til immigrasjon eller tidligere skolegang, blir ikke vektlagt, selv om skolen henviste til PPT med begrunnelse i etnisk bakgrunn. I utredningene søkes ikke årsaksforklaringer, men de er deskriptive. Det tas altså ikke hensyn til teoriene nevnt over med vektlegging av bakgrunnsforståelse og integrering av faktisk kunnskap med konseptuelle rammer. Ved å bruke testene på denne måten, er det muligheter for at eleven feildiagnostiseres. Henvisninger gjort med begrunnelse i at eleven ikke hadde tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, ble fulgt opp av PPT med intelligenstester og andre individuelle tester, som om eleven hadde norsk som førstespråk. Prestasjonene ble lagt til grunn for vurdering av deres spesialpedagogiske behov, og resultatene relatert til syv vanskeområder, altså en klart vanskeorientert presentasjon av elevens forutsetninger. Problemet skolen står overfor blir individualisert, og vanskene plasseres utelukkende i eleven. Men en vanske må ses i relasjon til noe, og elevens forutsetninger er bare én av mange variabler for utviklingsmuligheter (Pihl, 2005).

Fra et kulturelt perspektiv kan vi si at her testes ferdigheter og kunnskap som verdsettes i den norske skolen. I lys av Brookers (2003) undersøkelser om bangladesiske barn og Gitz-Johansens (2006) erfaringer fra dansk skole, kan da systemet bidra til en forståelse av den minoritetsspråklige eleven i et deprivasjonsperspektiv.

Til PPTs forsvar trekker Pihl fram den handlingstvang som PPT står over for, med press om å ta stilling til henvisningen, uten nødvendigvis å ha kompetanse til eller praktiske muligheter til, å vurdere eleven i helhetlig perspektiv.

## **(Spesial)pedagogisk kompetanse og inkludering**

Skillelinjene mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk kan problematiseres, og karakteriseres ved om tiltak er rettet mot grupper eller mot individ. Utover dette kan de ellers

være av samme karakter (Bjarnasson, 2010). I forhold til inkludering ser Bjarnasson her spesialpedagogikkens begrensninger. Samtidig som det er viktig å bevare og utvikle den kompetansen som er bygget opp i det spesialpedagogiske feltet, bør en allmennpedagogikk utvikles til en mer mangfoldig kunnskapsbase så den rommer alles behov. Utgangspunktet for dette ligger i spesialundervisningens målsetting om at elever med spesielle behov gjennom segregerende tiltak skulle oppnå økt læring for så å føres tilbake til ordinært undervisningstilbud. Så viser det seg at dette sjelden blir resultatet: Elevene forblir ofte i det segregerende tiltaket. Med dette som bakgrunn, og med etisk forankring i inkluderingsprinsippet, beskriver Bjarnasson en pedagogikk som rommer spesialpedagogiske og allmennpedagogiske fagtradisjoner, og som kan fremme læring hos den enkelte innenfor fellesskapets rammer. Hun formulerer et pragmatisk syn på pedagogikken, der hun søker å avvike ”det spesielle”, ved å utvikle det allmenne. Dette kan ses i sammenheng med kritikken til en smal tilnærming til tilpasset opplæring, der en for sterk individorientering kan føre til stigmatisering og segregering. For å unngå at tiltak får slike konsekvenser, kreves forpliktelse fra skolens samlede opplæring, der tilpasning, inkludering og spesialpedagogikk ses som en helhet, og ikke utelukker hverandre.

I forhold til systemrettet, forebyggende arbeid opererer PPT i dette feltet, mellom spesialundervisning og allmennpedagogikk. Gjennom systematisk samarbeid med skolen kan PPT bidra til å utvide den allmenne pedagogiske kompetansen, og bidra til at færre elever faller inn i gruppa som av Pihl defineres som feildiagnostiserte.

## **2.2 Samarbeid for kompetanseutvikling**

Punktet referer forskning og teori som belyser profesjonsutøvernes grunnlag for tverretattlig samhandling med kompetanseutvikling som formål, og aktørenes roller i samarbeidet. Faktorer som påvirker samarbeidet er både av relasjonell og praktisk karakter. Mulighet for læring i organisasjoner påvirkes blant annet av deltakernes faglige identitet og tause kunnskap. Det forutsetter en organisasjonskultur preget av tillit, og system og rammer må legges til rette for at samarbeidet skal gi læringseffekt. Disse faktorene gjøres det rede for under.

Undersøkelsen til denne oppgaven er kvantitativt liten, og det vises derfor til funn fra Fylling og Handegårds (2009) forskningsrapport for å belyse teori og funn i undersøkelsen. Rapporten beskriver kompetanse som både formell og uformell, bygget opp gjennom

praktisk erfaring og teoretisk kunnskap. I beskrivelse av PPTs kompetanse og kompetansebehov, vektlegges hvordan kompetanse vedlikeholdes og videreutvikles. Rapporten tar opp i hvilken grad fagpersonalet har anledning til faglig oppdatering og veiledning. Eksempelvis oppgir kun 6% å lese NOUer, mens hele 80% leser forskningsmateriale og faglitteratur. Hvilke faktorer som påvirker dette, oppgis ikke. Lederne i PPT oppgir behov systemkompetanse, med vekt på lovverk, organisasjonsutvikling og samspills- / relasjonsanalyse. De ansatte likestiller i større grad behov for kompetanseheving innen spesifikke vansker og organisasjonsutvikling. Det er variasjoner i hvordan systemarbeid og systemperspektiv defineres, men tre hovedelementer får størst oppslutning. Det omhandler utvikling av læringsmiljøer, individet i relasjon til andre, og at systemene legger premisser for individets muligheter (ibid. s. 61).

Når skolene vurderer PPTs arbeid, vektlegges det at PPT har for liten kapasitet, og at lærerne mener PPT ikke skal jobbe systemrettet (ibid. s. 76). Det siste kan være en konsekvens av det første: Når kapasiteten er begrenset, bør enkeltsaker prioriteres. Skolene mener også at PPT i liten grad bidrar til varierte arbeidsformer.

### **2.2.1 Læring i organisasjoner**

Teorien om kompetanseutvikling tar utgangspunkt i at læring kan skje når mennesker med ulik kunnskap og erfaring møtes og belyser et fagområde i fellesskap. Læring kan betraktes som et aspekt ved all virksomhet, og kan beskrives som en integrert del av en generell praksis.

Oppgaver og forutsetninger i skolen er i stadig endring og skaper behov for ny kunnskap i profesjonsgruppene. Det skjønnbaserte ved de profesjonelles arbeidsoppgaver gir behov for stadig kompetanseutvikling: Kunnskap og kompetanse som er hensiktsmessig i en situasjon, er ikke nødvendigvis til nytte i en annen, selv i situasjoner som kan synes sammenliknbare. De kan kreve ulike kompetanse og handlingsvalg. (Lave og Wenger, 1991).

Læring knyttet til praksis kan være mer effektiv enn læring i utdanningsinstitusjonene (ibid.). Kontekst og situasjonens ekthet skaper et grunnlag for læring som ikke kan gjenskapes i læringsinstitusjoner, og relasjoner legger premisser for læring, innenfor analytiske og systematiske rammer. Deltakerne må ha legitimitet for deltakelse i et sosialt fellesskap. Aktørene kan ha ulike plasseringer i dette fellesskapet, beskrevet hos Lave og Wenger (1991) som perifer eller sentral deltakelse, og plasseringene kan både muliggjøre og

forhindre utveksling av kunnskap og erfaring. Mening forhandles sosialt når vi handler og lærer i sosiale sammenhenger, og begrepene subjektiv og intersubjektiv forståelse av virkeligheten kan beskrive hvordan individers og fellesskapets mening og kunnskap framforhandles og konstrueres. Til dette trekkes også Vygotskys teori inn i en beskrivelse av hvordan individet er den kognitive enheten. Det er her læring faktisk skjer, men i et sosialt fellesskap som ramme. Læring kan i følge Vygotsky ikke skje i isolasjon (Lave og Wenger, 1991).

Bjørnsrud har tilsvarende utgangspunkt i sitt arbeid med lærende organisasjoner. Et samfunn i stadig endring krever livslang læring, og læring skjer i den enkelte, men i samhandling med andre. Skoler og PPT kontor er i ulik grad også organisert i arbeidsfellesskap, som forutsetter kollektive tilnærminger til oppgavene som skal løses. Utvikling krever innsats og vilje hos den enkelte, i et lærende fellesskap. ”En organisasjon med kultur for læring har potensial til å komme videre i sin utvikling” (Bjørnsrud, 2004, s. 113). Gjennom aksjonsforskning kan også taus kunnskap bevisstgjøres, når erfaringer og teori løftes fram i systematiske prosesser. Begrepet handlingsrom er også relevant her, da utvikling og endring forutsetter mulighet for refleksjon, tolkning og valg. Gjennom Stortingsmelding 30 (2004) gis det formelt handlingsrom for utviklingsarbeid, men det må også legges til rette lokalt, både praktisk og kulturelt. Ledelsen må initiere og tilrettelegge for å skape en kultur for læring, og legge praktiske til rette ved blant annet å frigjøre aktørene fra handlingstvang, og skape tid, rom og legitimitet for aktiv deltakelse i endringsprosessene. Hvordan dette bør gjøres, utdypes ikke i denne oppgaven, men ses som forutsetninger for kompetanseutvikling. En kultur for utviklingsarbeid er preget av trygghet hos aktørene, slik at endring og utvikling kan møtes med velvillighet (ibid.). Teori om handlingskompetanse og handlingsberedskap er relevant, og tas opp avslutningsvis i denne delen. Faktorer for å skape et trygt samarbeidsklima belyses i punkt 2.2.2.

### **Taus kunnskap**

Et fruktbart samarbeid med mulighet for kompetanseutvikling forutsetter faglig kunnskap om oppgavene som skal løses, som er omtalt i punkt 2.1, og samarbeidskompetanse. Et aspekt ved kunnskap hos den profesjonelle utøveren som kan omfatte begge disse områdene, er den tause kunnskapen. I dette ligger at vi kan vite mer enn vi klarer å si, denne typen viten er spontan og opplagt (Polyani, 1966). Den tause kunnskapen kan beskrives som triviell og vag, som en fornemmelse. Inntrykk og erfaringer samles og ordnes spontant og i en logikk. Der en opplever å ha taus kunnskap, er ikke årsaker definert, men man bruker

kunnskapen intuitivt. Samtidig er den profesjonelles kunnskapsbase heterogen og uoversiktlig. Å ha kunnskap innebærer både praktisk og teoretisk viten, som er gjensidig knyttet til hverandre (Polyani, 1966).

Taus kunnskap kan komme til uttrykk og bevisstgjøres gjennom refleksjon og dialog ved å sette ord på problemstillinger og egne tanker overfor en annen part. Læring i praksisfellesskap og tverretatlig samarbeid kan dermed frigjøre taus kunnskap, og sette den i en teoretisk sammenheng. Slik kan den enkelte få et mer bevisst forhold mellom å kunne og å vite, samtidig som de erfaringsbaserte kunnskapene blir del av en felles kunnskapsbase (Bjørnsrud, 2004).

Profesjonsutøverne vil hver for seg inneha taus kunnskap om sitt faglige arbeid, og de vil kunne ha taus kunnskap relatert til samarbeidsformer og kompetanseutvikling. Gjennom sitt virke får de erfaringer med samarbeidsrelasjoner, og gjør seg formeninger om av hva som er hensiktsmessige og konstruktive arbeidsformer, uten nødvendigvis å ha en klar bevissthet om hvorfor og hvilke mekanismer som virker hemmende eller fremmende.

### **Praksisfellesskapenes kultur og handlingskompetanse**

Livslang læring er også utgangspunktet for Nygräns (2004) beskrivelse av prosesser for utvikling av profesjonell kompetanse, med kontinuerlig tilrettelegging for kompetanseutvikling når oppgaver og kontekst endres. Profesjonelle personers læring ses i et sosiokulturelt perspektiv. Faktorer som mennesker, posisjoner, materielle ressurser og fysiske rammer setter betingelser for handlingsrom, og påvirker hvordan kunnskap brukes, og ny kompetanse utvikles (ibid.). Hvordan de ulike faktorene vil påvirke, vil variere mellom situasjoner og personer, og mellom praksisfellesskapenes kulturer. En kultur kan defineres som de ideer, vurderinger og kunnskaper som ligger til grunn for en gruppes måte å håndtere oppgavene på (ibid.). Kulturen gir legitimitet for noen handlinger, mens andre handlinger avvises. Den er preget av felles fortellinger, uskrevede regler og konsepter, som sier noe om forventninger til medlemmene. Innen dette systemet koordinerer deltakerne sine handlinger. En kultur kan være preget av åpenhet for fellesskapet, nysgjerrighet og engasjement, mens en annen kan preges av mistenksomhet, mistillit og individualisering. Utviklingsarbeid forutsetter gjensidig forpliktende engasjement og ansvarlighet, og kulturen vil legge premisser for dette. En annen forutsetning er at det er rom for uenighet og diskusjon: En rigid kultur med klare rammer for hva som er akseptert og ikke, vil ikke ha godt grunnlag for utvikling. Slik er rom for uenighet også et viktig kulturtrekk for læring. Engasjement og deltakelse er i seg selv faktorer som fremmer læring. Deltakelsen og læringen kan ha ulik

form, fra perifer deltakelse, gjennom observasjon og imitering, til mer aktiv handling som å delta i diskusjon, vurdere handlinger og fremme uenighet (Nygrän, 2004, s. 78).

Handlingskompetanse er et annet nøkkelbegrep hos Nygrän (2004), og han trekker fram følgende faktorer for å beskrive dette: Yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og handlingsberedskap. Flere av disse elementene er tatt opp i teorien over og kan ses i relasjon til Nygräns teori, mens begrepet handlingsberedskap belyses kort avslutningsvis, og kan ses i relasjon til teorien over om profesjonalitet.

Handlingsberedskapen har en mobiliserende, koordinerende og retningsgivende funksjon, der utøveren bærer med seg tidligere læring. De øvrige hovedelementene i handlingskompetansen; kunnskap, ferdigheter, normer og yrkesidentitet, er med å sette rammer og retning for handlingsberedskapen. I Nygräns teori tillegges ideologi og verdier særlig vekt, og personlige verdier knyttes til mål, følelser og behov. Den profesjonelle har en kognitiv forståelse for situasjonen og handler på bakgrunn av denne, innenfor gitte rammer. Individet vil utvikle mønster i sin handlingsberedskap, der sammenliknbare utfordringer vil møtes med sammenliknbare handlingsmønstre. Handlingsberedskapen påvirkes av alle faktorene i handlingskompetansen, således vil den også endres dersom faktorene endres gjennom ny kunnskap eller erfaringer. Den kan kalles en kontekstspesifikk beredskap, blant annet basert på de verdier den utøvende tilegner seg i et praksisfellesskap.

## **2.2.2 Forutsetninger for konstruktivt samarbeid**

I beskrivelsen av lærende organisasjoner trekkes forutsetninger knyttet til samarbeid fram, som utdypes her.

Samarbeid kan defineres som ”innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting” (Glavin og Erdal, 2007 s. 27). I de politiske styringsdokumentene referert i del 1.4, ligger føringer for nødvendigheten av et tverretattlig samarbeid. Glavin og Erdal (2007) trekker fram en rekke argumenter for et slikt samarbeid, som kan oppsummeres i seks punkt:

- Samarbeid mellom ulike instanser i elevenes oppvekstmiljø vil bidra til å styrke det totale oppvekstmiljøet.
- Gjennom ulike innfallsvinkler, roller og kompetanse kan en oppnå en mer helhetlig forståelse for komplekse og sammensatte utfordringer.

- Det tverretatlige møtet kan være et forum som kan bidra til økt kompetanse hos de enkelte deltakerne gjennom kunnskapsformidling, kunnskapsutveksling, erfaringsdeling, drøfting og refleksjon.
- Slike fora vil kunne gi faglig støtte i følelsesmessig belastende saker.
- Samarbeid mellom etater og avdelinger kan gi økonomisk gevinst gjennom samkjøring og koordinering kompetanse, informasjon og innsikt.
- I formelt opprettede samarbeidsfora kan beslutninger fattes, slik at tiltak blir forpliktende og følges opp.

Nedenfor vil et utvalg av disse punktene utdypes, på bakgrunn av relevans til funn i undersøkelsen gjennomført til denne oppgaven.

### **System og rammer**

En forutsetning for at samarbeidet skal gi læringsutbytte, er at det er systematisk og implementert i alle ledd. Om samarbeidet er formelt eller uformelt, og hvem som har initiert det, kan ha betydning for de enkeltes innsats og vilje. Forpliktelse trekkes fram som avgjørende for å sikre at beslutninger kan fattes og følges opp (Glavin og Erdal, 2007). Også hos Lave & Wenger (1991) og Bjørnsrud (2004), som har hovedfokus på mellommenneskelige sider ved samarbeid, ligger systematikk og forpliktelse som premisser.

Et fruktbart samarbeid krever ledelse, regelmessighet, koordinering og ansvarsfordeling, og det forutsetter at de involverte har samarbeidskompetanse (Glavin og Erdal, 2007). De utdyper ikke hva de legger i samarbeidskompetanse, men i denne oppgaven ses begrepet i forhold til skjønnsbasert profesjonsutøvelse og bevissthet i forhold til profesjonell rolle og ansvar i forhold til oppgave og samarbeidspartnere.

Personavhengighet vil være en faktor også i systemrettet og formelt vedtatt arbeid, og de individuelle aktørene vil påvirke slik at formelt like situasjoner kan gi ulik kvalitet og utbytte. Et konstruktivt samarbeid preges av respekt, åpenhet, redelighet, gjensidig anerkjennelse, felles verdigrunnlag og målsetting. (Glavin og Erdal, 2007). Dette kan ses i sammenheng med skjønnsutøvelse, roller og tillit, som utdypes nedenfor.

### **Skjønnsbasert profesjonsutøvelse**

Ansatte i PPT og skole er profesjonsutøvere, som på bakgrunn av teoretisk kunnskap ervervet gjennom spesialisert utdanning, utfører sitt mandat. I dette ligger det kompleksitet, og ”profesjonelt arbeid beskrives som skjønnsbasert” (Grimen og Molander, 2008, s. 179).

Skjønn er en resonneringsform som utøves i konkrete situasjoner, der omstendighetene er uklare. Skjønn utøves i en kontekst, der normer og forventninger vil påvirke beslutningene, og kjennetegnes ved svake holdepunkter. PP-rådgiveren og læreren utøver skjønn der formålet er å skille noe fra noe annet, og gjennom resonnement begrunner de hva som er hensiktsmessige tiltak (ibid. s. 182). Den enkeltes kunnskap, referanserammer, identitet og profesjonsmoral vil ha betydning for hvordan skjønn utøves. Resonnementet som ligger til grunn for en beslutning bygger på en analyse og forståelse for en konkret situasjon, samt normative føringer og handlingsregler som utøveren opplever seg bundet av. Skjønn utøves i en kontekst av ulike prinsipielle retningslinjer, som kan synes vanskelig å forene eller være motstridende. Likebehandling, likeverdig tilbud, inkludering og individuelle rettigheter kan i gitte situasjoner skape konflikter i argumentasjonen, og dilemmaer oppstår: ”Man kan ikke realisere alle positive verdier samtidig” (ibid. s. 194). Faktorer som påvirker skjønnsvurderingen vil være vektlegging av relevante fakta, vurdering av disse i forhold til hverandre, og vektlegging av moralske og politiske verdier. Det vil også vurderes hvordan andre parter ser på beslutningen og konsekvensene av disse. En kan i gitte situasjoner se for seg at profesjonsutøveren går vekk fra den skjønnsmessige beslutningen man finner faglig rett, av hensyn til en tredje part, eller for å slippe kritikk eller belastning ved å stå for avgjørelsen. Med disse faktorene som bakgrunn, utøver den profesjonelle skjønn, skjødesløst eller samvittighetsfullt (Grimen og Molander, 2008, s.194).

Den utøvende pedagog og rådgiver opererer i et felt med et mangfold av variable faktorer som krever bruk av skjønn og som forutsetter tillit hos samarbeidspartnere. Den enkelte ansatte vil stå ansvarlig for avgjørelser og konsekvenser av disse, samtidig som de samhandler med andre, ofte i et forpliktende samarbeid. Den profesjonelle vil handle innenfor rammen som organisasjonen gir, men vil også ha ansvar for å være med å utvikle organisasjonen og arbeidet som pågår der (ibid.).

I forhold til profesjonsmoral bruker Grimen begrepet et kollegialt argumentasjonsfellesskap (Grimen, 2008b s. 145). Dette vil være en del av beslutningsgrunnlaget, og kan ses i sammenheng med Nygräns redegjørelse av handlingsberedskap og hvordan kompetanse kan utvikles, beskrevet i punkt 2.2.1. Disse sidene ved skjønnsutøvelse og profesjonsmoral vil kunne legge føringer for samarbeid.

### **Samarbeid og tillit**

Tillit framsettes som en forutsetning for samarbeid. Vi kan snakke om tillit til et system, og tillit mellom aktørene i systemet (Grimen, 2008c) som beskrives under.



Det grunnleggende i et tillitsforhold er tillit mellom personer, men organisasjoner kan også ha betydning (Grimen 2008c). Tillit forutsetter mellommenneskelige relasjoner, der kunnskap og interesse er to hovedmomenter, og det er dermed en svakhet ved å se på tillit som noe man kan ha til et system eller en organisasjon. Derimot forutsetter tillitsforhold også forutsigbarhet, og dette kan være et positivt aspekt ved organisasjoner. Her trekkes begrepet tiltro inn som et alternativ til tillitsbegrepet, der rutiner kan skape forutsigbarhet. Aktørene kan oppleve at det organisatorisk er lagt til rette et system som støtter dem i deres faglige arbeid: De har tiltro til systemet. For å skape en slik tiltro, blir implementeringsprosesser, systematikk og ledelse avgjørende. Et annet aspekt er om institusjonen er troverdig. Skal en institusjon framstå med troverdighet, kreves sannferdighet, at løfter holdes og bygger på rettferdighet og solidaritet. Dette har sammenheng med felles målsettinger og forutsigbarhet. En slik tiltro til systemet vil gi grunnlag for tillit til personene som agerer innenfor systemet, forutsatt at personene i systemet etterlever systemets verdier (ibid.). Dette kan kompliseres ved individenes faglige identitet og opplevelse av tilhørighet i arbeidsfellesskapets kultur, som utdypes i underpunktet Organisasjonskultur og faglig identitet.

Relasjonell tillit kan være en forutsetning for å lykkes i samarbeidet, og innbefatter tillit til partenes kompetanse, en trygghet om at disse uttaler seg og agerer ut fra en faglig forankring og felles motiver. Gjennom et tillitsforhold oppnås fortrolighet, i en trygghet om at den andre part vil en vel når han bruker den skjønnsbaserte beslutningsmakten som tillitsforholdet utløser.. Fravær av forholdsregler er tillitens fremste kjennetegn, og å vise tillit er et vågestykke som innbefatter risiko ved at en gjør seg sårbar (Grimen, 2008c).

Som en understreking av tillitens betydning er Løgstrups (1999) betraktninger om tillit og etikk relevant. Han sier at det ligger i menneskets natur å møtes med tillit, og at noe annet ville være livsfiendtlig (ibid., s. 29). Å vise tillit betyr å våge å utlevere seg, blottstille seg og gjøre seg sårbar. Det er et personlig anliggende. Det vil være personavhengig hvor mye som står på spill dersom tillitsforhold brytes, men avvisning eller misbruk av denne tilliten kan føre til forlegenhet som vil kunne gi emosjonelle reaksjoner. Det kan føre til aktsomhet og skepsis, med avstand eller konflikt som mulige konsekvenser. Mistillit kan komme til uttrykk gjennom åpen konfrontasjon, beskyldninger og bebreidelser (ibid.).

En part har nødvendigvis ikke *mer* kompetanse enn en annen, men en *annen* kompetanse, og anerkjennelse av dette kan gi grunnlag for opplevelse av tillit og likeverd. Det kan lette overføring av informasjon og kunnskap mellom samarbeidspartene, og skape større handlingsrom (Grimen, 2008a).

### **Organisasjonskultur og faglig identitet**

Kulturbegrepet er nevnt tidligere, og kultur ved skolene og PPT-kontorene vil ha innvirkning på handlingsrommet som aktørene har i samarbeidet (Berg, 1999). Denne oppgaven innbefatter ikke en kulturanalyse, men kulturene setter rammebetingelser, som berøres i undersøkelsen. Teori om læring i organisasjoner (Bjørnsrud, 2004), handlingskompetanse (Nygrän, 2004) samt teori som følger om yrkesidentitet, viser kulturens betydning. Innenfor kulturens rammer, som også kan beskrives som en kollektiv identitet, handler den enkelte profesjonelle og utvikler sin individuelle faglige identitet. Under redegjøres det for disse begrepene.

Faglig kunnskap og ferdigheter er avgjørende for utbyttet av et samarbeid, og Glavin og Erdal (2007) trekker fram fagidentitet som en faktor som kan påvirke et tverrfaglig samarbeid. Å ha en sterk fagidentitet innebærer å ha god oversikt over egen kompetanse, som kan gjøre at den profesjonelle tør å eksponere seg og bidra i samarbeidet (ibid., s.28). Men en sterk fagidentitet kan også være en begrensning, der en skjerner om egne fag- og profesjonsinteresser, kompetanse, status og rolle.

Heggen (2008) utdyper identitetsperspektivet og sier at profesjonsidentiteten danner sitt grunnlag i utdanningsfasen, sammen med danning av en personlig identitet, men at identitetsbygging også skjer gjennom hele livet. Profesjonell identitet utvikler seg altså over tid, og Heggen (ibid., s. 324) bruker uttrykket personliggjøring av kunnskap. Identitetsdanningen omfatter sosialisering og tilhørighet, både personlig og faglig, bygget på verdier og kunnskaper. Utvikling av yrkesutøvelse og identitet kan ses som to gjensidige deler av en læringsprosess. Profesjonsidentitet er knyttet til det normative i yrkesutøvelsen ved at utfordringene som skal håndteres forutsetter bruk av skjønn. Den profesjonelle må forholde seg bevisst til sin egen yrkesutøvelse i samhandling med andre yrkesutøvere, for å imøtekomme behov hos en tredje part. Dette er sterkt preget av relasjonelle faktorer og er i liten grad instrumentelt, og den enkelte yrkesutøvers identitet og bevissthet til dette vil dermed være av betydning. Oppgavene og samarbeidet vil kreve involvering av hele personen, i et kontekstuellt perspektiv (Heggen, 2008, s. 321).

I tverretatlig samarbeid har også den kollektive identiteten betydning. For at individet skal kunne identifisere seg med det kollektive, kreves et samsvar i verdigrunnlag og en gjenkjenning i det som er definert som felles. For å danne et fellesskap, kreves det at noe defineres forskjellig fra noe annet, det blir en tilhørighet i møtet mellom ”oss” og ”de andre”. En slik tilhørighet kan ha sterk symbolsk verdi, men fører ikke nødvendigvis til lik handling. En kan også se for seg at en er ført inn i et kollektivt fellesskap, der individuelle verdier og kollektive verdier kommer i konflikt (Heggen, 2008).

Faglig identitet og tilhørighet i et faglig fellesskap kan dermed være styrker i et samarbeid, dersom den brukes som vist av Glavin og Erdal (2007), men den kan også virke hemmende, dersom det settes barrierer mellom faggruppens egenart og særinteresser, og samarbeidet ikke preges av tillit og felles mål.

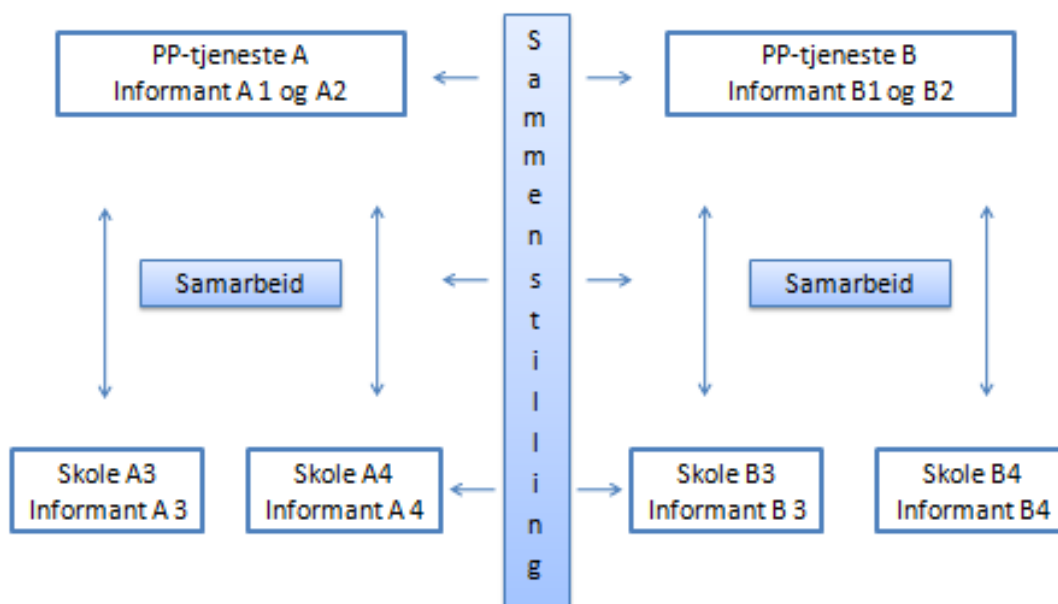
### 3. Forskningstilnærming

I kapitlet gjøres rede for metode for undersøkelsen til denne oppgaven, som kan plasseres i en hermeneutisk forskningstradisjon. Videre følger en konkretisering av metodene som brukes, dokumentanalyse og brevundersøkelse, samt en redegjørelse av informantgrunnlag og rammebetingelser. Avslutningsvis beskrives kritiske og etiske vurderinger til metoden og gjennomføring av undersøkelsen.

#### 3.1 Forskningsdesign

Designet er en kvalitativ, komparativ undersøkelse. Analysen tar utgangspunkt i to case, to interkommunale PPT-kontor og deres samarbeid med 4 skoler. Informantutvalg utdypes nærmere i punkt 3.2. Undersøkelsen etterstreber å belyse de to distriktenes tanker og erfaringer om behov for tilrettelegging av undervisning jamfør første forskerspørsmål, og hva informantene erfarer og tenker om hvordan PPT kan bidra til kompetanseutvikling i skolen. Funn sammenstilles, tolkes og forstås i lys av hverandre, og av teori.

Modell for komparativ analyse:



#### Plassering i det kvalitative forskningsfeltet

Den metodiske tilnærmingen kan beskrives som konstruktivistisk. Forskningen har til hensikt å forstå og forklare i en kontekst, hvordan individer erfarer og handler i sosiale sammenhenger og hvordan sosiale og politiske faktorer påvirker virkeligheten (Merriam,

2002). Forskningen søker å forstå kontekstuelle faktorerers påvirkning på individets opplevelse av virkeligheten. Den går utover bare å beskrive, og søker også å forstå den mening individet har konstruert. Den vil ikke nødvendigvis kunne si noe om hva som vil skje videre, men gi en dybdeforståelse av situasjonen. Forskeren ses som et instrument som samler inn data og analyserer disse. I analyse og tolkning vil forskeren avklare og oppklare, oppsummere og utforske uforutsette funn (ibid.).

Brevmetoden kan plasseres i en hermeneutisk forskningstradisjon, som *tolker*. Mens naturvitenskapelig forskning kan ta utgangspunkt i positivisme, og har som mål å finne allmenngyldige regler, setter Dithley (1833-1911) et skille mellom mennesket og natur. I åndsvitenskapene vil en ikke kunne oppnå en slik generell gyldighet. Dithley var empiriker, og vektla erfaringens og sansningens betydning for våre kunnskaper. Senere var blant annet filosofen Gadamer med å utvikle ny-hermeneutikken, der forforståelsens betydning for tolkning av erfaringer vektlegges. Forforståelsen omfatter personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn og den vil alltid prege individets forståelse. ”Vi vil alltid gå inn i fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag ” (Hjardemaal, 2002, s 43). I dette forskningsprosjektet er Gadamers perspektiv vesentlig både i forhold til innsamling av empiri, der informanternes egne erfaringer og refleksjoner er prosjektets data, samt i forhold til tolkningen av denne empirien.

## Undersøkelsen

Undersøkelsen gjennomføres som en todelt prosess der første ledd er en analyse av lokale planer utarbeidet av PPT, skoleeier og skolene. Analyser av disse vil vise en del av rammebetingelser og handlingsrom for PP-rådgivere og skole. Videre gjennomføres en brevundersøkelse med spørsmål utarbeidet på bakgrunn av teori og styringsdokument. Disse besvares av 8 informanter fra skole og PPT som responderer gjennom brev.

Gjennom dokumentanalyse og brevmetode skapes distanse mellom forsker og forskningsfelt, der forskeren i så liten grad som mulig går inn som aktør. Målet er å innta et ”flue på veggens - perspektiv”, i den grad det som forsker er mulig ikke å påvirke feltet (Sjøbakken, 2006).

### 3.1.2 Informanter og utvalg

Problemstillingen belyser samarbeidet mellom skole og PPT, og dokumenter utarbeidet av begge instanser, kan gi relevant informasjon. Dokumentanalysen beskrives i punkt 3.1.3. I brevundersøkelsen, beskrevet i punkt 3.1.4., er ansatte i PPT og skole relevante informanter. Målet er å få innsikt i hvordan samarbeidet *faktisk fungerer*, samt hvordan det *kan* fungere.

Dokumentene kan da si noe om intensjoner, mens informantene med nærhet til praksisfeltet formidler innsikt i egen praksis, og muligheter for utvikling (Bjørnsrud, 2004).

Som grunnlag for en sammenliknende studie, er det etterstrebet størst mulig grad av sammenfallende rammefaktorer og forutsetninger. Det er gjort et strategisk utvalg jamfør Forskningsetiske komiteer (2011), der faktorer er identifisert som grunnlag for utvelgelse. Dette er hensiktsmessig når utvalget er lite, og det ikke er gjennomførbart å gjøre et representativt utvalg. Skjønn er brukt i utvelgelse av informanter og identifisering av relevante kjennetegn, som kan gi grunnlag for eventuell generalisering (Befring, 2002).

Muligheten for sammenlikning har vært styrende for valg av informanter. Distriktene omfatter landkommuner med spredt bebyggelse og sammenliknbare sosiokulturelle faktorer. Ingen av distriktene har skoler med innføringsklasser for minoritetsspråklige elever. Skolene har elever fra 1.-7. trinn, og ligger i 4 ulike kommuner. De er valgt ut fra størrelse og at de har flere språkgrupper representert:

	Skole A3	Skole A4	Skole B3	Skole B4
Totalt antall elever	232	250	269	380
Antall minoritetsspråklige elever	26	15	30	29
Fra antall nasjoner	10	7	10	10

PP-tjenestene er interkommunale med ansvar tilknyttet kommunenes barnehager og grunnskoler:

	PP-tjeneste A	PP-tjeneste B
Antall ansatte	14	13
Antall skoler	17	14

Informantenes personlige bakgrunn som kjønn, alder og utdanning, har ikke hatt betydning i utvalgsprosessen. Skoleinformantene er valgt ut fra deres stilling som inspektører med ansvar for tilretteleggingen for de minoritetsspråklige elevene og samarbeid med PPT. Informanter fra PPT samarbeider med skolene i undersøkelsen.

### 3.1.3 Dokumentstudie

I dokumentanalysen er lokale politiske føringer, PPTs og skolenes egne planer og andre kilder som hjemmesider og informasjonsskriv relevante. Analysen kan vise hvordan

Opplæringslovens § 5-6 2. ledd og § 2.8 behandles, innholdsmessig og organisatorisk i styringsdokument på kommunalt - og institusjonsnivå. Dokumentene analyseres i lys av lovverk, sentrale føringer og teori, omtalt i punkt 1.4 og del 2., og vil kunne gi en forståelse av handlingsrom og handlingsvalg for de ansatte i skole og PPT. Analysen vil også omfatte lokale retningslinjer for det tverretatlige samarbeidet.

Dokumenter kan analyseres i lys av Goodlads (1977, hos Bjørnsrud, 2005, s. 57) (lære)planteori, med en plananalyse på ulike nivåer. Utgangspunktet er det ideologiske substansielle, som kommer til uttrykk gjennom skriftliggjorte, formelt vedtatte planer. Disse blir lest og oppfattet, som kan beskrives som den opplevde planen. Her kan brukere av planene ha ulike tolkninger av begrep, og vektlegge innhold ulikt. Neste nivå hos Goodlad er den operasjonaliserte planen, der planen iverksettes og synliggjøres. Formuleringer i lovparagrafer og planer er ingen garanti for hva som faktisk skjer, hvordan planene og tiltakene gjennomføres og følges opp (jamfør Bolman and Deal, 1991, hos Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Dette nivået, som kan beskrives som den implementerte planen, blir til en viss grad belyst i andre del av forskningsprosjektet, i brevanalysen. Det siste nivået som Goodlad beskriver som den erfarte (lære)planen, konsekvenser for eleven, vurderes ikke i denne undersøkelsen (Olsen, 2010 og Bjørnsrud, 2005).

Dokumentene i analysen er skapt uavhengig av forskningsprosjektet, og kan inneholde informasjon som informantene har glemt eller i liten grad identifiserer seg med (Merriam, hos Strømstad, Nes og skogen, 2004). Men dokumentene er skrevet for en mottaker eller oppdragsgiver, og hvem dette er, kan være relevant. (Yin, 1994, hos Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Motivasjonen for å produsere dokumentene må også vurderes, det kan for eksempel være knyttet til økonomiske insentiver, eller være pålagte oppgaver som i liten grad påvirker det faktiske arbeidet.

I denne delen av undersøkelsen etterstrebes høy grad av reliabilitet. Her søkes en så objektiv analyse, med minst mulig grad av tolkning, som mulig. Målet er en deskriptiv analyse.

### **3.1.4 Brevmetode**

Punktet gir en beskrivelse av hvordan brevmetode brukes i denne undersøkelsen, og en vurderinger av metodens muligheter og begrensninger. Det er skrevet forholdsvis lite om brev som metode, så det er derfor sammenliknet med annen kvalitativ metode som intervju og fortelling i forhold til informantenes rolle, forskerens påvirkning, reliabilitet og validitet.

Med et utvalg på to PP-tjenester, samt to skoler i hvert distrikt, gjennomføres en brevundersøkelse med 8 informanter. De 4 informantene fra PPT er rådgivere som samarbeider med skolene i undersøkelsen. Informantene fra skolene er den i ledelsen som har ansvar for oppfølging av spesialundervisning og samarbeid med PPT. Brevene fra disse informantene vil være utgangspunkt for den komparative analysen.

Målsettingen er å få innsikt i informantenes erfaringer, forventninger, holdninger og refleksjoner via brev. Informantene får et informasjonsbrev om masteroppgavens problemstilling og målsetting (vedlegg 1). Informantene bes besvare 4 spørsmål basert på teorien i del to, og det stilles et 5. åpent spørsmål, som gir informanten mulighet til å belyse relevante aspekt som ikke dekkes av de 4 hovedspørsmålene (vedlegg 2). Spørsmålene er åpne og gir rom for at informanten kan komme med sine erfaringer, og de skal inspirere til refleksjon og ettertanke. Spørsmålene må samtidig være klare, slik at det ligger til rette for en sammenlikning av svarene. Materialet vil kunne være gjenstand for sammenliknende drøfting, som ved et strukturert intervju (Befring, 2002).

”Brevmetode kan beskrives som en mellomting mellom intervju og et spørreskjema” (Berg, 1999, s. 174). Metoden innebærer skriftlighet, som gir et godt utgangspunkt for analyse av materialet. Den kan være forholdsvis enkel å administrere, da innsamlingen av empiri avsluttes når brevene er skrevet og analysearbeidet kan starte, uten transkribering og godkjenning fra informantene (Bjørnsrud, 2004, s. 126-7).

Om intervjuet skriver Befring (2002) at spørsmål kan forberedes og struktureres slik at en så objektiv synsvinkel som mulig blir ivaretatt. Dette gjelder i enda sterkere grad ved brev, der spørsmålene presenteres skriftlig, og informanten ikke forholder seg til en intervjuer.

Tidsaspektet er vesentlig ved brevmetoden. Informantene velger tid og rom, og kan derfor i mindre grad preges av handlingstvang som eksempelvis en intervjusituasjon vil kunne gi (Bjørnsrud, 2004). Formen og tidsaspektet kan gi større rom for ettertenksomhet og grundigere refleksjon, der intervjuet i større grad kan preges av spontane ideer og samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekt. For at dataene skal være kvalitativt gode, kreves blant annet at informantene bruker *nok* tid på oppgaven.

Gjennom skrivingen kan informantene få økt innsikt i egen kompetanse og handlingsrom. Temaet for forskningen er et utviklingsområde som er lite fokusert lokalt, og den som skriver kan selv se nye sammenhenger, oppnå økt forståelse og se uprøvde muligheter



gjennom skriveprosessen (Dysthe, 2000 hos Bjørnsrud, 2005). Informanten kan bevisstgjøres egne erfaringer og meninger, og det skapes rom for refleksjon. Brevmetoden er egnet til å fange informantenes tanker og innsiktsfullhet i en annen utstrekning enn ved et intervju (Bjørnsrud, 2005). En svakhet ved dette forskningsprosjektet er at undersøkelsen ikke er en del av et utviklingsarbeid, men er avhengig av informantenes velvilje og ansvarsfølelse i forhold til innsats.

Bjørnsrud (2005) skriver om fortellingens mulighet for å få fram sammenhenger, helhet og mening, der betydningen av kontekst kan ivaretas, og dermed gi en annen type kunnskap enn kvantitative data. Beskrivelsen av phronetisk forskning, basert på Aristoteles' filosofi, er relevant, som karakteriseres ved at det fokuserer på "det som er variabelt og ikke kan fanges opp av universelle regler" (ibid., s. 138). Denne forskningen fokuserer på verdier, tar utgangspunkt i casestudier og praktisk aktivitet og viten, og er kontekstuellet orientert. Forskerens nærhet til forskningsfeltet blir trukket fram, og dette problematiseres ytterligere nedenfor. I kritikk til phronetisk forskning, etterlyses teoribegrepet (Hermansen, 2001, om Flyvbjerg 1991). I forhold til denne oppgaven er datainnsamlingen tenkt sett i lys av tidligere forskning og teori, og ut fra sammenstillingen gjøres det forsøk på å skape ny innsikt, det Hermansen (2001) kaller et interkorrektiv, der teori og praksis knyttes sammen.

### **3.2 Validitet og reliabilitet**

Merriam (2002, s. 24) slår fast at forskerne innen kvalitativ forskning ikke enes om kriterier for validitet og reliabilitet, og at dette antakelig heller ikke er mulig. Hvert enkelt prosjekt er unikt, og validitet og reliabilitet må vurderes ut fra kontekst og en rekke metodiske variabler. Hun viser til Kvale (1996) som sier at forskerens håndverk i forhold til å ha et kritisk perspektiv på dataanalysen og å ha en pragmatisk innstilling, er kriterier for å sikre validitet i kvalitativ forskning. Disse faktorene er forsøkt tatt hensyn til i denne studien.

I forhold til validitet er også sammenlikning med intervjuet relevant. For å sikre størst mulig grad av validitet, får informantene uttrykke seg så fritt som mulig, og informasjonen må gis på informantens premisser. Reliabilitet kan styrkes ved at spørsmål struktureres, men en for streng struktur kan igjen svekke informantenes mulighet til å uttrykke seg fritt. I denne undersøkelsen er det valgt åpne spørsmålsstillinger, som dermed kan svekke reliabiliteten, ved å åpne for ulike forståelser av spørsmålsstillingene av informantene, og forskerens

subjektive skjønn i tolkningen (Befring, 2002). Dette utdypes i underpunktet "Forskeren og informanten som feilkilder" under.

Begrepsvaliditet vil være viktig i en slik analyse. Hva som legges i begrepene "å legge til rette for", læringsutbytte, tilpasset opplæring og inkludering vil ha betydning. Som belyst i del 1.4 og 2.1.2. brukes disse begrepene uten å bli konkretisert i flere styringsdokument, som gir stort rom for tolkning. Tilsvarende kan begrepene brukt i spørsmålsstillingene gis ulikt innhold av informantene, samtidig som informantene i sine svar vil kunne bruke samme begrep, men legge ulikt i dem. Informantene skriver fritt i en fortellende stil, og begrep må ikke trekkes ut av den kontekst informantene ha skrevet det i. Å lese begrepene i informantens kontekst kan bidra til en så god tolkning som mulig.

### **3.2.1 Forskeren og informanten som feilkilder**

Som svakheter ved brev som metode, bør to faktorer trekkes frem: Informanten og forskeren. I tillegg til begrepsvaliditet, vil dataenes kvalitet avhenge av informantenes kunnskaper og skriftlige ferdigheter, og forskerens analyse og tolkning (Berg, 1999) som utdypes under.

#### **Informanten**

Det er innsikt i informantens oppfatninger, erfaringer og kunnskaper som er målet med datainnsamlingen, så det søkes både normative og deskriptive svar. Det er viktig å være klar over at det er nettopp dette datamaterialet innbefatter, og som det reflekteres over, (Kvale, 2006). Den normative informasjonen som gis i brevene kan tolkes i lys av Hjardemaals (2002) beskrivelse av "meningsløse utsagn" (ibid., s.32), ved at krav om sannhetsgehalt for vitenskapelig kunnskap ikke kan verifiseres da utsagnene er subjektive, og det ikke er mulig ved logikk å ta stilling til om de er sanne. Forskningsfunnene i oppgaven må dermed kun ses som eksemplariske, og ikke tilskrives allmenngyldighet utover konteksten.

Andre faktorer som kan svekke kvalitet på forskningsmaterialet i denne undersøkelsen, kan være informantens bruk av tid og engasjement som informant, og motivasjon for å bidra til undersøkelsen. Informantens oppfatning av forskeren, formål med forskningen og eventuelle konsekvenser forskningen kan ha for egen praksis, er også momenter som kan påvirke informantene. Videre er informantens evne til å uttrykke seg skriftlig, stilistiske ferdigheter, viktig for datamaterialets kvalitet (Berg, 1999, s.174). Informanten er subjektiv, og undersøkelsen kunne fått andre resultat bare ved å ha en annen informant innenfor samme PP-tjeneste innenfor øvrige like rammebetingelser. Tidsaspektet kan også være en faktor: Selv med de samme informantene vil undersøkelsen på et annet tidspunkt kunne gi andre

svar. Informantenes kompetanse, endring av arbeidsrutiner og utfordringer i arbeidsfeltet, kan føre til nye oppfatninger av situasjonen.

I undersøkelsen er det ikke kontrollert for disse faktorene, og det er derfor viktig kun å betrakte funnene som fenomenologiske og ikke tillegges allmenngyldighet, da undersøkelsen er preget av relasjonelle og kontekstuelle faktorer.

### **Forskeren**

Forskerens analyse og fortolkning i lys av teori og eget faglig og etisk ståsted blir den andre hovedfaktor som kan påvirke forskningsresultatet, og svekke resultatets validitet. I denne undersøkelsen er forskningsresultatet vurdert av en enkelt person, og som det er nevnt innledningsvis, er materialet vurdert ut fra et ressursorientert og sosiokulturelt perspektiv.

Relatert til innsamling av data er det gjort forsøk på i så liten grad som mulig å påvirke feltet, men i kvalitativ forskning det vil alltid foreligge et samspill mellom felt og forsker. Hvordan det oppnås kontakt med feltet, hvordan forskningsprosjektet beskrives og spørsmål blir formulert, vil kunne gi informantene innsikt i forskerens faglige ståsted og holdninger, og muligens også antakelser, for-forståelse og for-dommer. Forståelse for dette er av betydning for tolkning av brevene som informantene skriver. Informantene vil kunne vurdere hvordan forskerens teoretiske tilnærming påvirker tolkningen av deres utsagn. Det er et krav til vitenskapen at den skal være verdifri og ikke befatte seg med verdispørsmål (Hjardemaal, 2002, s. 32), men i denne undersøkelsen berøres både forskerens og informantenes verdigrunnlag. Når mellommenneskelige aspekt undersøkes og meninger uttrykkes, er det ikke verdifritt, og det er således en svakhet her. Verdier kommer konkret til uttrykk gjennom formulering av spørsmål, der blant annet begrepene inkludering, sosiokulturelle forutsetninger og et utbytterikt samarbeid, blir brukt. Informantenes oppfatning av hva forskeren legger i disse begrepene og antatte holdninger dette representerer, kan påvirke hva de vektlegger i sine framstillinger. Informantene kan også ha eventuelle andre lesere av forskningsresultatet i tankene, når de velger ut hva de skriver. Forskningsresultatene kan derfor ikke ses som valide utover den kontekst de er skrevet i, og de må også ses som en av flere mulige tolkninger.

### **3.3 Etiske betraktninger**

I denne undersøkelsen er det et mål i minst mulig grad å påvirke informantene, men dette vil alltid være en faktor ved kvalitativ forskning. I en intervjusituasjon vil intervjueren gi

respons på utsagn ved eksempelvis å tie, gi verbale tilbakemeldinger og kroppsspråk. Dette unngås i brevskrivingsprosessen. Som utgangspunkt for en sammenliknende studie kan forutsetningene for svarene være mer objektive enn ved en intervjusituasjon, ved at informasjonen informantene får vil være lik, og det ikke er interaksjon mellom forsker og informant. På den annen side gir intervjuet mulighet for oppfølgingsspørsmål og avklaring av uklarheter. I denne undersøkelsen står brevene som eneste informasjonskilde. De ulike svarene er derfor lest strengt i den sammenhengen informanten har skrevet det, for å søke å unngå feiltolkning.

I spørsmålsstillingene berøres kulturen ved PP-tjenestene og skolene, og samarbeidsklimaet mellom dem. Det er mulig å se at brevene gir rom for at informanter utleverer hverandre, ved for eksempel å uttrykke frustrasjon over utfordringer. Informantene skriver til en ekstern mottaker, forskeren, og forholder seg ikke i første rekke til hva andre berørte parter mener om deres usagn. Det er likevel mulig å tenke at informantene har en offentliggjøring av forskningsmaterialet for øye når de skriver. Materialet er lite, og usikkerhet om anonymitet kan sette begrensninger for informantenes frittalenhet. En oppsummering av funnene bør ha vekt på generelle, gjennomgående trekk. Å trekke fram spesielle funn må vurderes ut fra om dette kan sette informanten i en vanskelig posisjon i forhold til sine samarbeidspartnere. Hensynet til anonymitet må være styrende, og presiseres for informantene i forkant av undersøkelsen, jamfør vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene.

### **3.4 Kritiske betraktninger**

Mennesket kan ses som et instrument i forskningen, og har sine begrensninger og fordommer. Disse kan ikke unngås eller overses, men identifiseres og det må vurderes i hvilken grad dette påvirker forskningsresultatene, validitet og reliabilitet (Merriam, 2002).

Kvalitative metoder står sterkt innen pedagogisk forskning som er et forskningsfelt preget av mange variabler og kompleks kontekst. I en kritisk analyse av forskning relatert til flerspråklighet, trekker Cummins (2000) nærmest den konklusjon at forskere finner det de leter etter. Han problematiserer forskningsmetodene og forskningsfeltet, og kompleksiteten i dette. Han kritiserer forskning innen det pedagogiske feltet for å ha en for avgrenset innfallsvinkel til forskning og forskningsresultater, ta for lite hensyn til kompleksitet i variabler, og at forskningsresultater valideres utover forskningens kontekst. Cummins

beskriver sterke krav til forskningen og bekrefter hvor umulig det er å trekke slutninger og generaliseringer av denne type forskning.

Analyse og tolkning av funn i undersøkelsen i denne oppgaven baserer seg på utvalgt teori, tidligere forskningsresultat og politiske føringer, som alle er skrevet av og for noen. Denne kritikken er derfor ikke først og fremst relevant direkte relatert til dette beskjedne forskningsprosjektet, men i den større sammenheng dette tolkes ut fra.

### **3.5 Analyse**

Å analysere data fra case-studier som dette krever detaljert beskrivelse av caset og dets kontekst for å identifisere relevant informasjon (Merriam, 2002 s. 209). I denne analysen sammenstilles informasjon fra de ulike virksomhetene. Studiet vil kartlegge de gode eksemplene og hva som oppleves som barrierer, for gjennom dette å finne faktorer som kan forbedre læringspotensialet i samarbeidet.

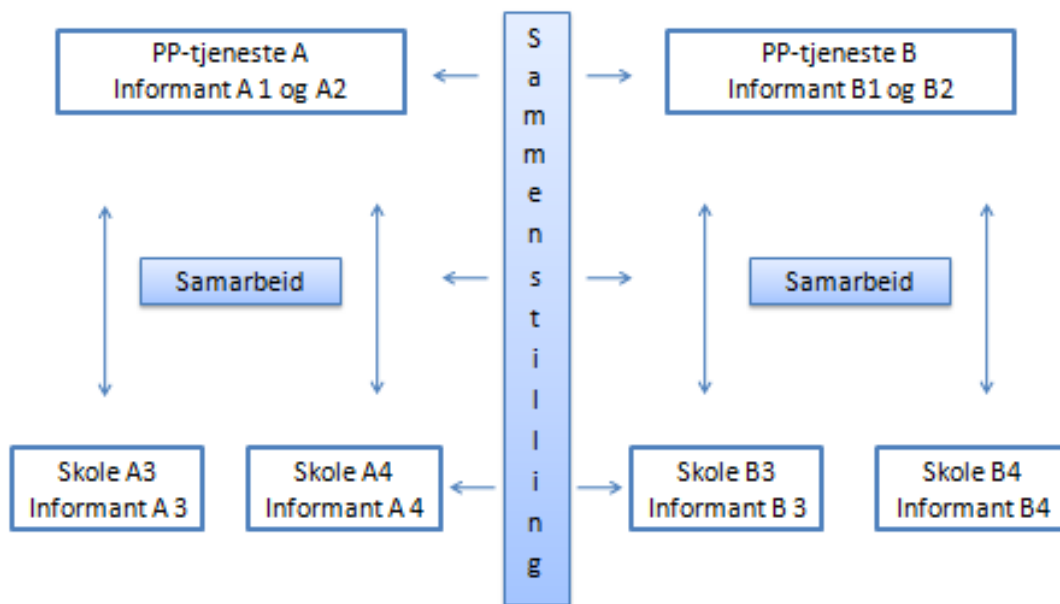
I del 4 presenteres analyse og drøfting av forskningsfunnene. Funnene kategoriseres og organiseres ut fra en analyse av brevmaterialet: Det er brevenes innhold og egenart som er styrende for organisering av temaer og kategorier i del 4. Teori om minoritetsspråkliges forutsetninger og behov, og forutsetninger for tverretattlig samarbeid med læring som målsetting, samt styringsdokument, trekkes inn i forhold til disse.

## 4. Funns i undersøkelsen og drøfting av disse

I denne delen beskrives først kort dokumentmaterialet og brev materialets kvalitet og omfang. Deretter følger drøfting av funn, kategorisert på bakgrunn av funn i brevundersøkelsen.

### Systematisering og kategorisering

Materialet er innhentet fra fire skoler i ulike kommuner, og to interkommunale PP-tjenester. Funnene sammenstilles og drøftes med utgangspunkt i denne modellen:



I analysen av brevene trådte kategorier og temaer fram, og drøftingsdelen er systematisert ut fra disse funnene. Under hvert tema sammenstilles informantenes innspill jamfør modellen, og drøftes i lys av teorien. Relevante funn i dokumentanalysen blir kommentert sammen med funn fra brevundersøkelsen.

### Dokumentanalysen

Som en del av grunnlaget for forståelse av informantenes rammer, ligger eventuelle lokale planer i tillegg til de sentrale føringene belyst i punkt 1.4. Dokumentanalysen viste at kommunene, PPT-kontorene og skolene har svært ulikt omfang, form og innhold i planer og arbeidsdokument.

Innen èn av de fire kommunene, B3, er det nylig utarbeidet plan for "Organisering av tilbudet til minoritetsspråklige barn / elever", som iverksettes august 2011. Kommune B4 har fulgt arbeidsprosessen til kommune B3, og er i ferd med å lage en tilpasset modell for sin

kommune. Utover dette er det ikke skriftlighet rundt tilrettelegging for minoritetsspråklige, men skolene har i ulik grad andre planer og målsettinger som berører elevenes læringsmiljø. Planene beskriver elevsyn, læringssyn og prinsipper for metoder som kan ses i sammenheng med minoritetsspråkliges behov slik det beskrives i teoridel 2.1. Variasjon i planenes form, innhold og tilgjengelighet er stor, og med så få sammenfallende faktorer, er de dermed ikke direkte sammenliknbare. Eksempelvis har skole A4 hele 17 dokumenter linket fra hjemmeside med konkrete beskrivelser av mål og tiltak for sosiale og faglige områder, om elevsyn, læringssyn og lærerrolle. Disse er skrevet hovedsakelig med tanke på foresatte som lesere. Skole B4 har derimot ingen dokument tilgjengelige via internett, men har en utviklingsplan der overordnede prinsipper og utviklingsområder står i stikkordsform, samt at konkrete målsettinger for virksomheten knyttes til kommunens økonomiplan. Disse dokumentene henvender seg først og fremst til politikerne som skoleeiere. Jamfør Yin, (1994, hos Strømstad, Nes og Skogen, 2004) kan målgruppa for dokumentet være av betydning, og vurderes når dokumentene trekkes inn i analysen.

PPT-kontorene har ikke planer, men viser på sine hjemmesider til Opplæringslovens § 5-6, der de skriver at de ”skal drive forebyggende arbeid i samarbeid med andre instanser” (PP-tjeneste A), og ”skal jobbe systemrettet gjennom kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skoler” (PP-tjeneste B).

Det er ikke funnet dokumenter som beskriver form eller innhold for det tverretatlige samarbeidet. At samarbeidsformer ikke er skriftliggjort og dermed ikke ser ut til å være formalisert, er et poeng som kommenteres under punkt om praktiske rammer av betydning for det tverretatlige samarbeidet.

### **Brevundersøkelsen**

Brevundersøkelsen hadde en målsetting om 8 informanter, men informant B2, PP-rådgiver i samarbeid B, trakk seg, med begrunnelse om tidspress i jobben. Dette svekker reliabiliteten noe, men analysen gjennomføres likevel. Ved dette kontoret jobber PP-rådgiverne i team, og informant B1 samarbeider dermed både med skole B3 og B4. Det kommer fram av svarene i samarbeid B at partene i stor grad forholder seg til PPT kollektivt, men skolene i samarbeid A forholder seg til den enkelte PP-rådgiver. Problemstillingen søker også å belyse hvordan PPT *kan* bidra inn mot skolen, og antall informanter er dermed ikke nødvendigvis av avgjørende betydning.

Brevmaterialet gir både deskriptive og normative beskrivelser som er relevante i forhold hvordan PPT kan bidra til kompetanseutvikling for bedre tilretteleggingen av opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Informantenes svar varierer fra 3 til 6 sider i lengde, og kan beskrives som omfattende og inngående. De er preget av erfaringer, kunnskap, refleksjon og meninger, og er uttrykk for informantenes holdninger. Det er redegjort for fakta om samarbeidsrutiner og prosedyrer, men svarene er overveiende normative, med argumentasjon og begrunnelse i erfaringer, og med noe henvisning til teori og politiske føringer. Til brevene er det stilt 4 åpne spørsmål, og det er mulig at informantene tolker disse forskjellig. Det er viktig å ha med seg i tolkningen at selv om faktorer er utelatt, er det ikke dermed sagt at informanten finner det uvesentlig. Informanten har gjort utvalg mer og mindre bevisst, og taus kunnskap, jamfør Polyani (1966), kan være utelatt.

Det er noen klare, gjennomgående tendenser i svarene, og det kan tolkes som at disse faktorene er av grunnleggende betydning for informantene. Informantene fra PPT forholder seg også til andre skoler i det interkommunale samarbeidet enn de som er med i denne undersøkelsen. Det er dermed ikke gitt at deres innspill ensidig kan relateres til skolen som er med i undersøkelsen. Informanten skriver ut fra sin samlede, subjektive erfaring og profesjonsidentitet, jamfør Heggen (2008).

### **Hovedpunkt knyttet til tilrettelegging av opplæringen**

Partenes innstilling og holdninger til tilretteleggingen for de minoritetsspråklige kan legge premisser for samarbeidet. En gjennomgang av brevene relatert til forskerspørsmål en, om hva som bør ligge til grunn for tiltak for minoritetsspråklige, ga følgende punkter:

- ✓ Forståelse av sosiokulturelle faktorer og foreldrenes rolle.
- ✓ Språkets betydning.
- ✓ Ressurser og organisering.
- ✓ Kartlegging.
- ✓ Vanskeorientering eller styrkebasert tenkning.
- ✓ Spesialundervisning eller ordinær undervisning.
- ✓ Assimilering eller et flerkulturelt skolemiljø.

Temaene drøftes nedenfor og ses i sammenheng med politiske føringer og forskning, samt teori fra punkt 2.1: Forutsetninger for læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever.



### Overordnede funn

PPT vektlegger sosiokulturelle faktorer i større grad enn skolene, og gir uttrykk for ønske om et forebyggende aspekt i samarbeidet. Dette står i motsetning til funn hos Fylling og Handegård (2009). Skolene ønsker PPTs hjelp til kartlegging, og fokuserer på om elevene kan ha språkvansker eller lærevansker. De sier også at generelt er for lite kompetanse om minoritetsspråklige ved skolene, og at fagområdet bør settes på dagsorden og bearbeides systematisk av hele personalet. Alle parter er opptatt av norskopplæring og viktigheten av morsmåslæreres kompetanse. Skolene fokuserer på organisatoriske og ressursmessige aspekter ved tilretteleggingen, og gir i mindre grad informasjon om hva de mener er viktig innholdsmessig. Samtlige informanter trekker fram hvordan det tverretatlige samarbeidet er viktig overfor foreldre, med hovedmålsetting om at elevene skal finne seg til rette i den norske skolen.

### Hovedpunkt knyttet til samarbeidets form og kompetanseutvikling

Til forskerspørsmål to, om hvordan PPT kan bidra for skolens tilrettelegging og kompetanseutvikling, ga brevene følgende punkt om samarbeidets forutsetninger og rammer:

- ✓ Relasjonelle faktorer av betydning for det tverretatlige samarbeidet:
  - Individuell og kollektiv identitet.
  - Faglig identitet og forventinger.
  - Kjennskap og tillit.
  - Utøvelse av skjønn.
- ✓ Praktiske rammer som har betydning for det tverretatlige samarbeidet:
  - Samarbeidsformer for kompetanseutvikling.
  - System, rammer og struktur.
  - Ledelse og forpliktelse.

Punktene knyttes til teori fra punkt 2.2., om læring i organisasjoner, handlingskompetanse, profesjonsutøvelse og identitet.

### Overordnede funn

Informantene gir mange innspill til hvordan det tverretatlige samarbeidet kan videreutvikles, og kommer med forslag til metoder og arenaer for kompetanseutvikling. Alle parter ytrer ønske om større samarbeid for å øke kompetansen om fagområdet, og alle savner at det tas initiativ i forhold til dette. PPT skriver at skolen trenger mer kompetanse om sosiokulturelle faktorer. Skolene ønsker et system som åpner for drøfting uten henvisning. Skolen vet ikke

om PPT har kompetanse om minoritetsspråkliges behov, eller de har en formening om, eller erfaring med, at PP-rådgiverne ikke har tid til å prioritere dette arbeidet. Det kan se ut til at organisering av PPT har betydning for partenes kjennskap til hverandres arbeid og kompetanse, som virke inn på relasjoner mellom individene i samarbeidene. Dette utdypes i punkt 4.2.

## **4.2 Kompetansebehov for tilrettelegging for minoritetsspråklige elever**

I undersøkelsen trekker informantene i ulik grad fram ønske om samarbeid og kompetanseheving om sosiokulturelle faktorer, foreldresamarbeid, flerspråklighet som ressurs, og språk og kartlegging. Disse faktorene drøftes i denne delen. I beskrivelsene berøres også profesjonalitet, som utdypes i punkt 4.3.

### **4.2.1 Forståelse for sosiokulturelle faktorerers betydning og utøvelse av skjønn**

Det er flere aspekter ved sosiokulturelle faktorer som drøftes her. Det er synliggjøring og anerkjennelse av etnisk tilhørighet for styrking av elevenes identitet og selvbylde slik det blant annet ordsettes i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), samt likeverdig innstilling til ulike sosiokulturelle eller etniske faktorer, slik eksempelvis Nordahl (2007) tar opp. Dette kan ses som en motsats til den deprivasjonstenkning som Gitz-Johansen (2006) beskriver. Videre er det innsikt i elevenes bakgrunn og forforståelse for tilrettelegging av undervisningen, jamfør Klafkis teori om kategorial dannelse, og Cummins (2005) og Engens (2010) vektlegging av aktivering av elevenes bakgrunnsforståelse og ferdigheter fra førstespråk og – kultur.

PPT vektlegger i større grad enn skolene sosiokulturelle faktorerers betydning for læring. I første rekke knyttes dette til innsikt i elevenes bakgrunn og forforståelse, som står i motsetning til hva funn hos Fylling og Handegård (2009). Informantenes fremstillinger har et individorientert perspektiv, men er ikke preget av en tradisjonell klinisk psykologisk linje, jamfør Rinde (2008). PPT vektlegger derimot både relasjonelle og kontekstavhengige faktorer, og viser en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Fylling og Handegårds (2009) fokuserer på tre aspekter ved systemrettet arbeid, mens PPT tar opp to av disse: Individ i relasjon til andre og utvikling av systemer for å ivareta individet. PPT viserr et sosiokulturelt perspektiv, men det er i hovedsak individorientert.

Årsak til innvandring er med å legge premisser for individet (NOU 2010:7). PPT skriver at skolene ikke forholder seg til om elevene eksempelvis er flyktninger og eventuelt traumatiserte, eller er barn av arbeidsinnvandrere, og kan bære en sorg over det de har forlatt. Informant A1 hevder skolen ikke har kunnskap om elevenes bakgrunn og betydningen av dette, og dermed heller ikke ser elevens adferd i sammenheng med bakgrunn. Hun vektlegger altså betydningen av elevens identitet, jamfør Engen og Kulbrandstad (2004), og mener skolene ikke tar dette inn over seg, men har et ensidig fokus på assimilering. PP-rådgiverne berører samtlige av temaene tatt opp i NAFOs rapport (2010), og viser dermed bred innsikt i fagfeltet. De vektlegger en forståelse for samspillet mellom sinn, tanke, språk og kultur i læringsprosessene. Tilhørighet, bakgrunn og anerkjennelse av dette nevnes, som *kan* representere et syn på systemrettet arbeid med vekt på individet i relasjon til andre. Det er derimot ingen utsagn som kan knyttes til Fylling og Handegårds (2009) tredje moment om systemrettet arbeid; utvikling av læringsmiljøer.

PPT fokuserer på elevenes bakgrunn og på det kulturelle som ressurs for individet, som representerer en styrkebasert tenkning (Befring, 2008a), men deres kunnskap om sosiokulturelle faktorerets betydning ser ikke ut til å prege det tverretatlige samarbeidet.

Alle skoleinformantene innehar nøkkelposisjoner i tilretteleggingen for de minoritetsspråklige elevene, alle skriver at de er interessert i fagfeltet, og to oppgir å ha relevant formell kompetanse. Med bakgrunn i teorien valgt i denne oppgaven og informantenes rolle, kan det ses som overraskende i hvor liten grad sosiokulturelle faktorer vektlegges i deres svar. Også i følge Engen og Kulbrandstad (2004) er det avgjørende at elevene mestrer norsk, men allikevel er svarene fra skolene mer ensrettede mot tilrettelegging av norskopplæring enn forventet. Det legges vekt på at elevene må lære norsk for deltakelse i det sosiale fellesskapet og ikke minst for å mestre undervisningen. Dette utdypes i punkt 4.1.2. Skoleinformantene berører ikke hvordan ulike årsaker til innvandring gir ulike læringsforutsetninger, elevgruppa omtales under ett. Her kan det argumenteres at vi i litteratur om minoritetsspråklige ofte ser det samme. I teori knyttet til denne oppgaven, er det kun i NOU 2010:7 at årsaker til innvandring belyses. Det kan likevel argumenteres at teoretikerne ser dette som en del av det "å bære med seg sin etnisitet i alle sosiale situasjoner" (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 17), og at undervisningen må bygge på elevenes bakgrunnsforståelse som ikke er ervervet gjennom skole (Cummins, 2000, Engen, 2010). Det kan tilsvarende være en del av skolens allmenne pedagogikk, som drøftes i punkt 4.2.3.

A-skolene nevner ikke sosiokulturelle faktorer verken som bakgrunn for tilrettelegging eller som en del av skolemiljøet for å styrke elevenes identitetsoppfatning, og uttrykker heller ikke kompetansebehov som kan relateres til en sosiokulturell forståelse.

Engen (2007) og Palm og Lindquist (2009) nevner mangel på undervisningsmateriell på elevenes morsmål, men dette etterlyses ikke av informantene. Dette, sammen med at den ordinære undervisningen i liten grad omtales, kan ses som et tegn på at elevenes førstespråkskompetanse og etnisitet ikke vektlegges i undervisningen.

Begge A-skolene beskriver at det gjøres godt arbeid med sosial integrering og det sosiale miljøet generelt ved skolene, og at de minoritetsspråklige finner seg fint til rette og dras med i leken med de etnisk norske. De begrunner dette med sosiale treningsprogram og at skolene er små enheter der lærerne har et felles ansvar for elevene sosialt. Dette kan sees i en forebyggende psykososial kontekst, jamfør Befring (2008b), der skolene jobber målrettet for å forsterke positive faktorer i skolemiljøet. Ved å trekke de nye elevene inn i et etablert og positivt miljø, ”redukeres betingelsene for at barn og unge kommer inn i uheldige sidespor”, slik Befring (2008b, s. 170) beskriver det. Men det kan også være et møte mellom en sterk og en svak kultur, der den sterke kulturen gir lite rom for kulturelle uttrykk av verdi for minoritetskulturen (Engen og Kulbrandstad, 2004). Dette kan representere en assimileringlinje, og være uttrykk for manglende innsikt i hvordan assimilering kan påvirke elevenes identitetsbygging, og den konflikt det kan skape når det blir store forskjeller mellom skolekultur og hjemmekultur, jamfør Nordahl (2007). Når NOU 2009: 18 setter begrepene integrering og inkludering opp mot hverandre, kan dette knyttes til beskrivelsen: De minoritetsspråklige elevene ønskes velkomne inn i etablert kultur, segregering unngås, de *dras med*, men det gjøres tilsynelatende ikke forsøk på å utvikle et flerkulturelt miljø.

Skolene i B-samarbeidet nevner synliggjøring av det flerkulturelle i skolemiljøet. Informant B3 kommenterer betydningen av etnisk tilhørighet, jamfør Engen og Kulbrandstad (2004), når hun skriver at det er gledelig å se barn få positiv oppmerksomhet ved bruk av eget språk, eller forteller fra egen kultur. Skolen har flagg fra ulike nasjoner som noen lærere bruker ved markeringer. Informanten presiserer at dette er tilfeldig og sporadisk, og ikke preger skolens læringsmiljø, slik vi kan lese i Palm og Lindquists (2009) Engens (2010) redegjørelser av flerkulturelle skoler. Informanten beskriver seg selv i en pådriverrolle, men ser det har begrenset effekt da det ikke er knyttet til forpliktelse i kollegiet. Hun foreslår tiltak, men lærerne uttrykker frustrasjon over at tilretteleggingen tar tid og kompliserer undervisningen, og lærerne vurderer ut fra individuelt skjønn hvordan opplæringen tilrettelegges.

Frustrasjonen kan knyttes til den mangfoldighet av faktorer som læreren forholder seg til i et læringsmiljø, som krever skjønnsutøvelse. Det kan synes som en forenkling av kompleksiteten i elementene som påvirker elevenes læringsutbytte, jamfør Engen og Kulbrandstad (2004). De nevner ni faktorer som påvirker læringssituasjonen, med blant annet kontekst, kulturelle og utdanningsmessige erfaringer, selvtillit og motivasjon, mens skolene i all hovedsak vektlegger språkbeherskelse. Når lærerne i sin utøvelse av skjønn, bevisst eller ubevisst, i så stor grad vektlegger denne enkeltfaktoren, kan det også henge sammen ved kjernen ved begrepet profesjonsutøvelse: Skjønn utøves basert på svake holdepunkter (Grimen og Molander, 2008). I kompleksiteten av faktorer og med liten kjennskap til elevenes hjemmekultur og tidligere erfaringer, er den språklige kompetansen relativt målbar og konkret. Konsekvenser av manglende norskkunnskaper er synlige i hverdagen, som når informant B3 beskriver misforståelser og frustrasjon hos elevene i lek og undervisning, og kommer dermed i lærerens fokus. Dette utdypes i punkt 4.1.2.

Informant B3 nevner ikke behovet for innsikt i elevenes historier for tilrettelegging av undervisning, men etterlyser et større fagmiljø som pådriver for at det flerkulturelle skal sette sterkere preg på skolekulturen. Hun tenker at kunnskapsformidling til hele personalet og forpliktelse er avgjørende for at det kan bli en del av skolens pedagogiske virksomhet. Dette utdypes i punkt 4.2.2.

Ifølge informant B4 varierer kunnskapen blant lærerne om elevenes språklige og sosiokulturelle forutsetninger, men den bør jevnt over bli bedre. Hun skriver at ”kontaktlærerne sier de synes det er vanskelig å beskjeftige dem”, og at ”man foreløpig ikke klarer å se på de minoritetsspråklige barna som en ressurs og utnytte deres språklighet.” Informanten uttrykker at kontaktlærerne mener elevene må få hjelp på individnivå, av den som er ansvarlig for norskopplæring og morsmåls lærer, inntil de kan følge ordinær undervisning. Utsagnene kan være uttrykk for at lærerne ikke opplever å ha nok kompetanse om fagområdet, at de muligens har en for lite induktiv tilrettelegging av undervisningen, jamfør Befring, (2008) og i for liten grad skaper kontekstrike undervisningssituasjoner slik Palm og Lindquist (2009) beskriver. Det kan ses som argument for å utvikle den allmenne pedagogikken til en mer mangfoldig kunnskapsbase, jamfør Bjarnasson (2010).

Informant B4 er den eneste av skoleinformantene som skriver at tidligere skolegang har betydning, og etterlyser kontekstrike og induktive innfallsvinkler for mestring i det ordinære undervisningstilbudet.

Som nevnt i del 2.1.1. trekker Cummins (2000) fram tre faktorer i tilretteleggingen for minoritetsspråklige: Å aktivere bakgrunnsforståelse, integrere faktisk kunnskap med konseptuelle rammer og oppmuntre til dypere innsikt. Som hovedtendens, berøres ikke punktene av informantene, med unntak av informant B4 som etterlyser nettopp disse faktorene.

### **Foreldrenes rolle**

Samtlige informanter nevner foreldre, og tverretattlig samarbeid relatert til dette. De har noe ulik innfallsvinkel, som drøftes her.

PPT A-informantene har en klarere sosiokulturell og styrkebasert innfallsvinkel til foreldresamarbeidet enn de andre informantene, og mener det er viktig for at skolen skal gjøres kjent med hjemmekultur og bakgrunn. Informant A1 uttrykker frustrasjon over skolens ”fokus på ski og staver”. Hun skriver at skolen ikke gjør noe for å få innsikt i elevenes bakgrunn, tidligere skolegang, styrker og utfordringer, og at dette skaper vansker for elevene slik Nordahl (2007) beskriver, med avstand og manglende innsikt mellom hjemmekultur og skolekultur.

PPT- informant B1 og skoleinformantene vektlegger derimot informasjon til foreldre for at de skal kunne hjelpe barna sine til å passe inn i den norske skolen. Opplæring i lovverk, skolesystem og kultur, viktigheten av punktlighet og tilstedeværelse trekkes fram, og 3 av 4 skoleinformanter nevner oversettelse av informasjon og bruk av tolk for at foreldrene skal ha mulighet å lære den norske skolen å kjenne. 2 informanter nevner hjemmebesøk, i første rekke for å informere foreldrene: Skolen må hjelpe til slik at familien raskest mulig forstår den norske skolen. Dette representerer ikke nødvendigvis en deprivasjonstenkning, men kan tolkes som en assimilasjonsstrategi, jamfør Engen (2010). Det er nettopp dette innholdet i foreldresamarbeidet som PP-rådgiver A1 og delvis A2 beskriver som negativt.

Selv om ikke skolene vektlegger sosiokulturelle faktorer i foreldresamarbeidet, skriver informant A4 at ”det er viktig for å knytte relasjoner”, som kan tolkes som en vektlegging av likeverdighet, og mulighet for å skape tillit mellom hjem og skole. Hun mener hjemmebesøk er viktig, men skriver at det ikke gjennomføres systematisk.

### **4.2.2 Kartlegging og språkets betydning**

Alle informantene har skrevet om språk og kartlegging, med noe ulik innfallsvinkel. Her følger noen generelle beskrivelser knyttet til dette, deretter drøftes innspill fra de ulike

samarbeidene hver for seg. Avslutningsvis drøftes innspill knyttet til morsmåslærere, som nevnes av samtlige informanter.

Mens PPT vektlegger sosiokulturelle faktorer, fokuserer skolene på behov for hjelp av PPT med kartleggingsmateriell og utredning relatert til språkutvikling, særskilte språkvansker og norskferdigheter. Kartleggingen knyttes til ressurstildeling, tilrettelegging av norskopplæring, behov for tospråklig fagopplæring og vurdering av elevens utbytte av ordinær undervisning. Samtlige fokuserer på at kartleggingsmateriell må være egnet for elever med norsk som 2. språk, og at materiell for etnisk norske ikke er godt nok, slik Pihl (2005) refererer. Skolene ønsker også drøftinger med PPT om de minoritetsspråklige elevene, uten henvisning. Men de uttrykker små forventninger til PPTs ressursmessige og kunnskapsmessige muligheter til systemrettet arbeid. Det kan ha sammenheng med den historikk spesialpedagogikken og PPT har, jamfør Rinde (2008), samt skolene kan ha en opplevelse av at PPT opererer under handlingstvang, slik Pihl (2005) beskriver det.

Skoleinformantenes utsagn i forhold til elevenes behov, kan i all hovedsak knyttes til Opplæringslovens § 2-8, der rett til særskilt språkopplæring er hjemlet. Skoleinformantene skriver at å lære norsk er det viktigste for de minoritetsspråklige elevene. Begrunnelsene er noe ulike, med vekt på å mestre ordinær undervisning, og å delta i lek og sosialt samspill.

### **Samarbeid A**

PPT A mener skolene for ensidig fokuserer på testing og norskopplæring. PPT har et sterkt rettighetsperspektiv og viser til Opplæringsloven og NOU 2010:7, og de er usikre på om skolen har kunnskap om elevenes rett til språkopplæring og lovlige organiseringsformer av tilbudet. Tospråklig fagopplæring trekkes fram som "en farbar vei å gå", men PPT har ikke erfaring med at skolene bruker dette.

Skolene i A-samarbeidet fokuserer på ressurser til norskopplæringen, og er opptatt av progresjon i utviklingen av det vi kan referere til fra Cummins' teori som språk på CALP-nivå, altså en dagligtale. Deretter legger A- skolene nettopp vekt på at det i forhold til fag er gunstig med tospråklig fagopplæring, altså når det kreves språkkompetanse beskrevet som BICS hos Cummins (2005). De omtaler samtidig morsmåslærernes kompetanse, som kommenteres under.

### **Samarbeid B**

Høsten 2011 startes nytt undervisningstilbud med kommunal innføringsklasse for minoritetsspråklige elever ved skole B3. PPT B viser til planen for tilbudet, og trekker fram

som positivt at den har en klar progresjon for norskopplæringen, der systematisk bruk av kartleggingsmaterieill vil være styrende. Denne kartleggingen kan i langt større grad enn der kartlegging for øvrig blir omtalt, knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone og til en viss grad Klafkis begrep om forståelseshorisont. Her tas det noe forbehold, da det ser ut til at den språklige forståelsen tillegges stor vekt, mens forforståelse utover dette ikke kommenteres. Planen omtaler også kun språkligopplæring, og viser ikke at undervisningen vil bygge på elevenes tidligere erfaringer og viten for å skape ny kunnskap, jamfør Bachmann og Haug (2006) og læringsteorier framsatt i punkt 2.1.

B-skolene har likevel en mer sosiokulturell vinkling på norskopplæringen enn A-skolene. Informant B3 setter norskferdigheter i sammenheng med forebygging av adferdsvansker, når hun beskriver at misforståelser oppstår på grunn av manglende språkforståelse, og fører til frustrasjon, sinne og utagering. B3s refleksjon bekreftes av Engen og Kulbrandstad (2004) når de skriver at å lære norsk blir en avgjørende forutsetning for muligheten til å lykkes. Me hos informatn B3 ser det ikke ut til at andre mulige årsaker til frustrasjonene blir vurdert. Det kan tenkes at sorgreaksjoner, manglende opplevelse av likeverdighet og anerkjennelse, ukjente roller og form på kommunikasjonen, også kan komme til uttrykk gjennom frustrasjon og utagering. Det kan også være en beskrivelse som viser en individualisering av problemet, slik Pihl (2005) beskriver. Løsningen på situasjonen beskrives ved at eleven lærer norsk, og en kan muligens anta at informanten mener det også innebærer å forstå kommunikasjonsmønster og roller.

Informant B4 skriver at hun ser dilemmaer i språkopplæring og integrering. Hun er den eneste som bruker begrepet mestring, og er opptatt av en induktiv tilnærming. Når hun, som nevnt over, vektlegger betydningen av å skape kontekstrike situasjoner for mestring i ordinær undervisning, kan hennes beskrivelse knyttes til begrepet ”den samfunnsmessige konteksten” (NOU 2010:7, s. 52). Samtidig er hun bekymret for at elevene i for stor grad skal bruke morsmålet sitt, og at dette vil gå ut over norskopplæringen. Hun skriver at noen lærere lar elever som er engelskspråklige få bruke morsmålet sitt ”lenger enn nødvendig” og at ”barn og voksne må minnes på at de nyankomne skal lære norsk”. Informanten mener også at elever fra samme språkgruppe ikke bør koples for tett sammen, da dette vil forsinke norskopplæringen ved at elevene kan isolere seg og ikke søker til norske medelever. Dette står i kontrast til informantens eget fokus på mestring og anerkjennelse, og til språkteorien som blant annet Valvatne og Ötzalp (2008) forfekter, der en for ensidig vektlegging av norsk



kan føre til en nedvurdering av barnets førstespråk som påvirker elevens forståelse og vurdering av egne ferdigheter.

Beskrivelsene fra B4 kan tolkes som at enkelte kontaktlærerne forsøker å synliggjøre og anerkjenne førstespråk og identitetsgrunnlag. De gir rom for metasamtale slik Palm (2008) vektlegger, der elever med lik språkbakgrunn får anledning til å snakke sammen. Det kan gi mulighet for at avanserte ferdigheter også kan mestres på førstespråket, jamfør Engen og Kulbrandstad (2008). Elevene gis mulighet til å håndtere de kognitive utfordringene i undervisningen (Cummins, 2005), og det kan gis rom for undring og refleksjon (Engen, 2007) slik at ikke andrespråket blir eneste virkemiddel for læringsprosessen. Informant B4 beskriver dilemmaer her, der den skjønnsmessige vurderingens kompleksitet kommer frem. At man ”ikke kan realisere alle positive verdier samtidig”, (Grimen og Molander, s.179) kan knyttes til dilemmaene B4 skisserer. Uansett hva disse utsagnene representerer, ser vi usikkerhet og sprikende meninger, og mulig behov for kompetanseheving.

### **Morsmåslærere og kompetansebehov**

Samtlige informanter nevner morsmåslærere og deres kompetanse. A-skolene sier det er vanskelig å få tak i morsmåslærere, mens B-skolene sier at dette er ”bedre enn før” og at de har noen morsmåslærere med pedagogisk kompetanse. Informantene skriver ikke ellers om morsmålsopplæring, men morsmåslærere ser ut til å være tilknyttet norskopplæring, og 6 informanter skriver at det innenfor begrensede rammer er riktig å prioritere tospråklig fagopplæring. PPT A er usikre på kvaliteten og innholdet i norskopplæringen og den tospråklige fagopplæringen, og skriver at morsmåslærerne har for liten pedagogisk kompetanse. De ser dette som skolens ansvar, og morsmåslærere nevnes ikke som samarbeidspartnere for PPT for å bedre tilbudet til elevene.

B-skolene trekker frem morsmåslærernes situasjon, der de ofte er overlatt til seg selv og ikke oppleves som en del av skolens personalegruppe. B3 mener den nye planen med samlokalisering av opplæringen åpner for muligheter til økt kompetanse for denne lærergruppa. Hun ser for seg at et større og tettere fagmiljø vil gi kompetanseutvikling og læring, gjennom erfaringsutveksling og at de blir en større enhet, og ikke enkeltindivider som arbeider isolert i en ellers norsk skole. Dette utdypes i punkt 4.2.

#### **4.2.3 Pedagogisk grunnsyn og innfallsvinkler til læringsprosesser**

Her ses informantenes svar i lys av vanskeorientering eller styrkebasert tenkning, og læringssyn som kan ligge til grunn.

Som vist over vektlegger PPT et sosiokulturelt og forebyggende perspektiv, og er opptatt av at skolen må se barnets utvikling i en helhet og kontekst, og fokusere på elevens læringsforutsetninger. PPT trekker fram en rekke av de didaktiske moment som jamfør Engen og Kulbrandstad (2004) har betydning læringsutbytte. PPT nevner lærerstøtte, kontekst, kulturelle og utdanningsmessige erfaringer, forventninger og motivasjon, og viser dermed innsikt i kompleksiteten i profesjonsutøvelsen. Tilsvarende kan det se ut til at skoleinformantene mener dette forenkles blant lærere, ved et for ensidig fokus på norskopplæring. Det mest i øyenfallende funn her, er hvordan det flerkulturelle aspektet ikke er en del av skolekulturen og kontaktlærernes arbeid, verken pedagogisk eller sosialt. Skolene i A- samarbeidet er fornøyde med at elevene tilpasser seg i det etablerte skolemiljøet, som kan tolkes som assimilering. Informant B3 beskriver hvordan lærerne i ulik grad forholder seg til at de er en skole med flere kulturer, mens informant B4 trekker fram som en utfordring at ikke alle lærerne på skolen har forståelse for at de minoritetsspråklige må få spesiell tilrettelegging. Dette kan være uttrykk for at lærerne har for lite kompetanse om elevenes opplæringsbehov.

PPT-informantene fokuserer i større grad enn skolene på innhold og metode i undervisningen. I samarbeid A etterlyses vektlegging av elevens bakgrunnshistorie og bakgrunnskunnskap som utgangspunkt for tilrettelegging av et ordinært undervisningstilbud. Deres kommentarer kan knyttes til Klafkis teori om kategorial dannelse når de framhever at skolen må samarbeide med foreldre for å få innsikt og forståelse for elevenes kulturelle bakgrunn, skolehistorie og ikke minst årsak til migrasjon. Fra PPT B påpekes det at det er lett at skolene kommer inn i en deprivasjonstenkning, og ikke se elevenes ressurser. Alle tre PPT-informanter uttrykker ønske om å bidra med kompetanse.

Skolene trekker fram kartlegging og norskundervisning som viktig opplæringen. Derimot nevnes i liten grad forforståelse og kontekstuelle rammer som grunnlag for læringsprosessene, eller hvordan elevenes etniske bakgrunn kan synliggjøres for å fremme selvtillit og motivasjon. Muligheten for å synliggjøre sosiokulturelle faktorer for å berike skolemiljøet, blir ikke nevnt. Samtlige skoleinformanter trekker frem at det ikke er noe helhetlig holdning eller bevissthet til de minoritetsspråkliges situasjon i kollegiet. Informant

B4 beskriver også et deprivasjonsperspektiv hos enkelte lærere i det hun beskriver at ulike forventninger til de minoritetsspråklige og de etnisk norske kan lett føre til at kravene senkes, og at de minoritetsspråklige kan ”melde seg ut”. Beskrivelse er i tråd med Engens (2007) redegjørelse, som viser at forskjeller i roller og forventninger kan føre til lav motivasjon og undertrykk. B4s beskrivelse er ikke grunnlag for å trekke en konklusjon om at skolene gjennomgående har en vanskeorientert innstilling jamfør Befring (2008a), men trekker mer i den retning enn mot en ressursorientering.

Dokumentanalysen viste at i A-skolenes visjoner og pedagogiske grunnsyn vektet anerkjennelse og inkludering. Når sosiokulturelle faktorer utelates i brevene, kan det være at informantene har anerkjennelse og inkludering som selvfølgelig faktorer i sin pedagogiske praksis, og at skriveprosessen ikke har mobilisert denne tause kunnskapen. Det er også mulig at det her er en avstand mellom den substansielle og den operasjonaliserte planen jamfør Goodlad (1977, hos Bjørnsrud 2005). På skole A4 hjemmeside brukes begrepene trygghet, motivasjon, utfordring og mestring, og at elevens bakgrunn er utgangspunkt for læring. Men PPT As informanter gir uttrykk for at dette ikke preger skolens undervisning slik de kjenner den.

Over er det gjort rede for at informant B4, som den eneste, vektlegger mestring, flerspråklighet som ressurs og deltakelse i klasesituasjoner med en praktisk tilnærming til lærestoffet. Hennes utgangspunkt for organisering og innhold i undervisningen kan klart knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone, når hun vektlegger mestring og når de er klare for videre utfordringer, som styrende i forhold til deltakelse og integrering i ordinær undervisning. Utsagnene kan også knyttes til Befrings teori om induktiv læring og ikke minst teori om kontekst og lærerstøtte forventninger og motivasjon (Engen og Kulbrandstad, 2004). Befrings (2008a) konkretisering av dette, der han beskriver hvordan personlige erfaringer er avgjørende for læring, både som grunnmur og som nye byggesteiner gjennom ny erfaring, kan belyse informantens utsagn.

Mens de andre informantene i stor grad gjør rede for timetildeling og beskriver innholdet som norskopplæring, gir informant B4 uttrykk for en tilrettelegging som kan knyttes til Engens (2007) og Cummins` (2000) teori om lærerstøtte, selvtillit, motivasjon og integrering av faktisk kunnskap. Det behøver ikke bety at de andre skolene ikke gjør det, men de har ikke beskrevet dette i brevene.

### **Spesialundervisning eller ordinær undervisning?**

Debatten om spesialpedagogikk og et utvidet pedagogisk begrep som Bjarnasson reiser, belyses av informantene. Må elevene enten høre til i en allmennpedagogisk eller spesialpedagogisk ramme? Og hvor romslig er det allmennpedagogiske begrepet? Sitatet fra veileder (KD, 2009, s.13), er relevant her: "Det trenger ikke nødvendigvis være noen forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske hjelpen, og allmennpedagogisk hjelp". Skoleinformantene beskriver i liten grad, og da særlig i A- samarbeidet, den ordinære undervisningen: Det kan virke som at denne er statisk, og i liten grad under lupen i forhold til de minoritetsspråkliges behov for tilrettelegging. Begrepet tilpasset opplæring blir ikke nevnt, og de få beskrivelsene som gis, representerer ikke et vidt syn på tilpasset opplæring: Enten har elevene språklig kompetanse på BICs-nivå og kan delta i den ordinære undervisningen, eller så har de behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, som skjer utenfor fellesskapet. Dette kan tolkes som at det å utvikle den allmenne pedagogikken kunne være hensiktsmessig.

Skolene i B-samarbeidet tar i større grad opp den ordinære undervisningen og gir et mer nyansert bilde, men informantene opplever seg som pådrivere uten reell myndighet til å påvirke undervisningens form og innhold. Den profesjonelle læreren former sin undervisning ut fra eget skjønn, jamfør Grimen og Molander (2008). Det *kan* være at lærerne i sitt arbeid har likeverdig opplæring med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, bakgrunn og interesser som selvfølgeligheter i sin praksis, men det kommer ikke frem i denne undersøkelsen, selv om det spesifikt blir spurt om sosiokulturell kunnskap.

### **4.3 Samarbeidets form og rammer for kompetanseutvikling**

Her beskrives kort informantenes organisering og roller i systemet, før relasjonelle og strukturelle faktorer ved det tverretatlige samarbeidet drøftes.

PP-tjenestene har valgt ulike organiseringsformer. I PPT A er rådgiverne individuelt organisert, der hver rådgiver har et hovedansvar i forhold til et antall skoler. De deltar månedlig i tverretatlig team ved skolen, og har regelmessige møter med skolens PPT-kontakt og lærere som har saker de ønsker å drøfte med PPT. Kontaktpersonen følger i hovedsak opp enkeltsaker ved skolen de har primæransvar for gjennom blant annet ansvarsgruppemøter, men dette kan variere. Det kan være særskilte faglige behov som tilsier at en med en annen faglig spesialkompetanse bør utrede og følge opp enkeltelever.

PPT B jobber i team, der 4 rådgivere forholder seg til en gruppe skoler. Teamet besøker eksempelvis skole A3 og A4 månedlig, og da gjennomføres blant annet ansvarsgruppemøter og overgangsmøter mellom barnehage og ungdomsskole. Det gjennomføres også drøftinger av temaer som klasseledelse, og observasjoner med påfølgende veiledning. Begge B-skolene trekker fram observasjon og drøfting som viktig.

#### **4.3.1 Relasjonelle faktorer av betydning for det tverretattlig samarbeidet**

Informantene beskriver relasjonelle faktorer som kan påvirke læringsutbytte av samarbeidet. Noe er referert i del 4.1, og utdypes her. Informantene viser ulik kjennskap til hverandres virksomhet, som kan ha betydning for deltakernes tillit og forventninger til hverandre. Videre drøftes organisasjonskulturenes betydning for profesjonsutøvelsen. Relasjonelle faktorer ses også i forhold til organisering og arbeidsformer, som drøftes i punkt 4.2.2.

##### **Tillit i en individuell kultur**

I samarbeid A viser både skolene og PPT delvis feilaktige, misvisende eller mangelfulle kunnskaper om hverandres virksomhet og kompetanse. Samtlige 4 informanter har formuleringer som kan beskrives som beskyldninger eller bebreidelser, som jamfør Løgstrup (1999) kan være uttrykk for konflikt eller brudd på tillitsforhold. PPT A skriver at skolen ”ikke vet hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har”, ”ikke vet hva tospråklig opplæring er” og ”i stor grad strever med å forholde seg til de enkelte kategorier minoritetselever”. PPT A bruker også formuleringene ”PPT aldri blir spurt til råds”, ”har aldri opplevd at skolen” og ”skolen gjør ingenting for å finne ut av det”. Morsmåslærere beskrives som ”frittgående”, og ”skolen ikke har noen anelse om hva de driver med”. Disse sitatene kan tolkes som uttrykk for mistenksomhet og mistillit til skolene, jamfør Nygrän (2004).

A-skolenes beskrivelser kan også tolkes som forbehold og delvis mistillit når de skriver at ”PPT dessverre har mye å gjøre”, og ”det er først i høst at PPT har skjönt at vi har egne planer.” Deres beskrivelser av PP-rådgivernes ulike måter å håndtere samarbeidet på, kan føre til aktsomhet og skepsis, jamfør Løgstrup (1999). Informant A3 skriver: ”Det er ikke alle der som er enige i den politikken, så nå er vi tilbake til...” og ”Det er vanskelig når vi ikke har prosedyrer.” Her kan det se ut til at mangel på rutiner og felles tilnærming skaper usikkerhet hos skolene, og den forutsigbarheten som Grimen (2008c) ser som grunnleggende for tillit, mangler. En konsekvens kan da bli at aktørene tar forholdsregler i samarbeidet. Dette utdypes i punkt 4.2.2.

Dersom beskrivelsene knyttet til mistillit blir en del av praksisfellesskapenes felles fortellinger, jamfør Nygräns (2004) teori om kulturens betydning for læring, kan det være negativt for utvikling av et konstruktivt samarbeid mellom institusjonene.

PPT A beskriver en intern kultur der faglig oppdatering er et vesentlig aspekt ved profesjonsutøvelsen, som kan tolkes som at sterk faglig identitet, jamfør Nygräns (2004) teori om handlingskompetanse. PP-rådgiverne omtaler seg selv, og oppleves av skolen, som individuelle aktører der kunnskap er personliggjort, jamfør Heggen (2008). Dette *kan* være med å skape avstand mellom aktørene. Den sterke faglige kompetanse rådgiverne framhever, kan i følge Grimen (2008c) gi grunnlag for tillit, når den profesjonelle bidrar i samarbeidet. Men her kan personliggjøring av kunnskap ses i sammenheng med at partene muligens skjærer sine egne profesjonsinteresser, jamfør Glavin og Erdal (2007). Det kan da framstå begrensninger for samarbeidet. At informantene faktisk ikke kjenner til hverandres kompetanse, kan være et resultat av dette.

Rom for ulike arbeidsformer og rutiner for PP-rådgiverne, kan være et uttrykk for en intern kultur som åpner for uenighet og diskusjon, jamfør Nygrän (2004). Dette kan støttes ved PP-rådgivernes beskrivelser av gode, faglige interne drøftinger. Men skolen etterlyser forutsigbarhet, og det kan se ut til at denne individuelle profesjonsutøvelsen går på bekostning av forpliktelse og gjensidig ansvarlighet som forutsetninger for utvikling og læring (Nygrän, 2004). Den trygghet som gjør at utviklingsarbeid kan møtes med velvillighet, (Bjørnsrud, 2004) ser ikke ut til å være tilstede i skolen, selv om skoleinformantene uttrykker ønske om samarbeid.

Hvordan ulike sosiokulturelle faktorer, som andre mennesker, posisjoner og organisatoriske strukturer, påvirker, vil variere, jamfør Nygrän (2004). Her ser vi hvordan disse er knyttet sammen, og betydningen av at alle faktorer er på plass. Mangel på system ser ut til å føre til mistillit på et relasjonelt plan når individuell skjønnsutøvelse får stor plass, til fordel for kollektiv forpliktelse, jamfør Molander og Terum (2008). Tiltro til systemet utdypes i punkt 4.2.2.

Samtidig som profesjonsutøveren har en forpliktelse overfor det kollektive i å bidra til utvikling av organisasjonen, står også den enkelte individuelt ansvarlig for sine handlinger og konsekvenser av disse. Molander og Terum (2008) beskriver hvordan den enkelte handler innenfor det rom som organisasjonen gir. I en individualisert organisering, kan en

tenke at ansvaret er individualisert og kan oppleves stort for den enkelte, som igjen kan forsterke den individuelle faglige skjønnsutøvelsen.

### **Distanse**

Lave og Wenger (1991) beskriver betydningen av legitimitet for deltakelse i lærende organisasjoner. De bruker begrepene perifer og sentral deltakelse, som har overføringsverdi til denne undersøkelsen. Samarbeidsformene og partenes kjennskap til hverandre i samarbeid A kan representere en distanse mellom partene, som kan hindre utveksling av kunnskap og erfaring. PPT A bekrefter sitt perifere deltakelse i praksisfeltet når de skriver at de ofte vurderer elevenes hjelpebehov ut fra sekundær informasjon. Her ser det ut til at den kontekst og ekthet i situasjonen som kan legge grunnlag for god praksisnær læring, ikke er tilstede.

Partene etterlyser initiativ fra hverandre. PPT ønsker å bli spurt til råds og har fokus på faglig oppdatering for å kunne bidra, som vist i punkt 4.1.1. Skoleinformantene uttrykker at PPT ikke har ressurser til forebyggende, systemrettet arbeid, og at de ikke vet om PPT har kompetanse om fagområdet. Mangel på kjennskap til hverandre bidrar til usikkerhet, og kommer til uttrykk som frustrasjon og mistillit. Samtidig er uttalelsene sitert over uttrykk for en kritisk innstilling til, eller opplevelse av, samarbeidspartnerens handlingskompetanse og handlingsberedskap (Nygrän 2004). Her stilles spørsmål ved kunnskap og ferdigheter, samt normer og verdier.

### **Tillit i en kollektiv kultur**

Det kan se ut til at der PPT er organisert i team, blir samarbeidet mindre sårbart og personavhengig. Skolene i B-samarbeidet beskriver samarbeidet med møter i team, observasjoner i klassene med påfølgende drøftinger, som positivt. Arbeidsformene gir PPT kjennskap til ”hvor skoen trykker”, skriver informant B3. Hun skriver videre om dette at ”PPT er flinke” og ”vi får til noe der”.

Ved PPTs kjennskap til skolens kontekstuelle faktorer, opplever skolen anerkjennelse og forståelse. Dette kan bekrefte at kunnskap og interesse er avgjørende for tillit. Videre vil opplevelsen av tillit og likeverd lette overføring av informasjon og kunnskap mellom samarbeidspartnerne, jamfør Grimen (2008c). B-skolene uttrykker at det er et godt samarbeidsklima mellom skole og PPT. Det kan se ut til partene gjennom erfaring har opparbeidet tiltro til systemet, og at de gjennom dette også har opparbeidet relasjonell tillit og positive forventninger til samarbeidspartneren. Skolene beskriver en forutsigbarhet slik Grimen (ibid.) vektlegger som grunnlag for tillit og forventninger til konstruktivt samarbeid.

De beskriver også et trygt samarbeidsklima som gir grunnlag for å tro at deltakerne opplever det som trygt å utlevere seg, uten å være engstelig for å bli satt i forlegenhet eller bli avvist, slik Løgstrup (1999) beskriver grunnlag for tillit.

B-skolene nevner ikke individuelle PP-rådgivere, men beskriver PPT som en enhet. Det kan representere en sterkere kollektiv samarbeidskultur enn i A-samarbeidet. Det kan henge sammen med større opplevelse av velvilje og tillit, på grunnlag av samarbeidsformer og organisatoriske strukturer. I samarbeid A legges det vekt på individuell skjønnsmessig vurdering hos PP-rådgiverne, basert på deres faglige tyngde, der de har stort fokus på å opprettholde et høyt kompetansenivå. Teamorganiseringen hos PPT B *kan* likevel føre til en bedre utnytting av den tverrfaglige kompetansen PPT innehar, jamfør Fylling og Handegård (2009).

### **Nærhet**

Organiseringen ser ut til å bidra til en nærhet mellom partene som kan påvirke deres opplevelse av likeverdighet. Arbeidsformene i team, med observasjon og drøfting, legger større vekt på at utfordringene skal løses i samhandling med andre. Den faglige identiteten og personlige involveringen ser ut til å være sterkere knyttet til en kollektiv identitet. Dette kommer til uttrykk slik at den i større grad virker støttende og fremmende for involvering hos samarbeidspartneren, jamfør Heggen (2008).

PPT B omtales som en støttespiller, som kan være grunnlag for at samarbeidet kan gi kompetanseutvikling. Skolen beskriver PPTs plassering som nær, jamfør Lave og Wenger (1991), som muliggjør utveksling av erfaring og kunnskap. Beskrivelsene fra B-informantene kan tolkes som at samarbeidsklimaet gir rom for utvikling av en intersubjektiv forståelse av virkeligheten, der felles mening og kunnskap kan framforhandles (Lave og Wenger, 1991). B4 skriver at PPT er grundige og dyktige i relasjon til utredning av enkeltsaker, og her ser det ut til at faglig kompetanse bidrar til å styrke tilliten, som gjør at hun anser PPT som en trygg samarbeidspartner. Der hun beskriver holdninger preget av deprivasjonstenkning hos enkelte lærere, trekker hun også inn PPT som en mulig samarbeidspartner for å øke kunnskapen og endre holdningene hos lærerne. Det er da mulig å se for seg at læring kan skje, i med et sosialt fellesskap, slik Vygotskys teori beskrives hos Lave og Wenger (1991).



B-skolene beskriver en kultur der PP-rådgiverne har opparbeidet en legitimitet for å aktiv deltakelse, i et miljø preget av trygghet med rom for refleksjon, som Bjørnsrud (2004) legger som premisser for utviklingsarbeid.

### **Kultur og system**

I denne undersøkelsen kan kollektiv og individuell identitet og - kultur ses i sammenheng med rutiner og organisering. Det kan se ut til at organisering av PP-tjenesten kan ha påvirkning på relasjonene mellom samarbeidspartene. Team eller individuell organisering er en faktor som partene beskriver som svært ulike, men informantene beskriver også andre faktorer, og her er det klare likheter. Selv om samarbeid B ser positive sider ved teamarbeid og organisering, ser de alle samtidig at det fører til lite systematisk, helhetlig kompetanseutvikling. I begge samarbeidene trekkes initiativ, system og ledelse fram som avgjørende faktorer for at samarbeidet skal gi kompetanseutvikling i skolekollegiene. Dette drøftes i punkt 4.2.2.

#### **4.3.2 Praktiske rammer av betydning for det tverretatlige samarbeidet**

I del 4.2.1. belyses relasjonelle faktors betydning for kompetanseutvikling, og det kan se ut til å kunne knyttes til organisatorisk tilrettelegging. Det er mulig at opparbeiding av tillit, som en forutsetning for kompetanseutvikling, kan gå gjennom praktisk tilrettelegging og organisering: Altså å skape systemer som deltakerne har tiltro til, jamfør Grimen (2008c). Innenfor klare rammer og strukturer kan partene så opparbeide relasjoner og kommunikasjon som fører til videreutvikling av kompetanse. Praktisk tilrettelegging og gjennomføring av det tverretatlige samarbeidet utdypes under.

### **Forventninger**

Skolene vil ha hjelp med kartlegging og utredning. Når de legger slik vekt på dette, kan det henge sammen med deres tidligere erfaringer med PPTs arbeid, jamfør historikk beskrevet i del 1.4, der PPT tradisjonelt har testet for å plassere elever i riktig vanskegruppe (Rinde, 2008). Fylling og Handegårds (2009) undersøkelse viser også at skolen mener PPT skal fokusere på enkeltsaker, og det kan henge sammen med uttalelsen fra A3 om PPTs tidsmessige kapasitet. Men skolene ønsker ideelt at minoritetsspråklige elevers utfordringer kan drøftes i temamøter i kollegiet, der PPT bidrar. B4 skriver at "PPT ønsker å arbeide mer på systemnivå, en utvikling jeg synes er riktig". Utover dette er det ikke noe i brevene som viser om skolene tror eller vet om PP-tjenesten har kompetanse relatert til system- og utviklingsarbeid, slik det etterspørres hos Fylling og Handegård (2009).

Mens skolene skriver de ikke vet om PPT har kompetanse om minoritetsspråklige elevers behov, uttrykker PPT på sin side ønske om økt fokus på sosiokulturelle faktorer, ikke minst vektlegging av elevenes bakgrunn for forståelse av de minoritetsspråklige behov. Her kan det i første rekke være manglende formidling av kunnskap og behov som skaper hindringer for et samarbeid som kan skape kompetanseutvikling. Informantene trekker fram organisering og ledelse til dette, og teori om forpliktende samarbeid og implementering av rutiner, kan gi en forståelse for hvor arbeidet ser ut til å stoppe opp. Dette utdypes under punktet ledelse.

Informant B1 bruker uttrykket "it's still early days" for kommunen, mens skole B3 skriver det har vært minoritetsspråklige elever ved skolen siden 1980-tallet. Her er det grunn til å tenke at temaet må settes på dagsorden, og arbeidet må systematiseres. Informant B3 skriver at med plan for nyankomne minoritetsspråklige elever og en kommunalt sentralisert innføringsklasse, kan den praktiske organiseringen i seg selv føre til kompetanseutvikling gjennom uformell erfaringsdeling. Hun ser samtidig at den nye organiseringen åpner for mer formalisert tverretattlig samarbeid, som kan gi kompetanseheving både hos lærerne i det ordinære undervisningstilbudet og for morsmåslærerne. Det argumenteres at velvillighet og vilje ikke er nok, utviklingsarbeid krever også handlingsrom med praktisk tilrettelegging, jamfør Bjørnsrud, (2004), der regelmessighet og ansvarsfordeling er avklart, jamfør Glavin og Erdal (2007). Dette utdypes under punkt om ledelse.

### **Arbeidsformer for kompetanseutvikling**

Informantene gir en mangfoldig beskrivelse av hvordan de mener at kompetanseutvikling kan skje. Noen av disse tiltakene gjennomføres, men de fleste er ikke iverksatt.

Informantene nevner:

- Felles lesing av faglitteratur drøfting av dette.
- Faglig oppdatering gjennom kurs for hele personalet på planleggingsdager.
- Temamøter i skolens personale med PPTs deltakelse.
- Deltakelse av PPT på overgangsmøter fra barnehage og til ungdomsskole med minoritetsspråklige som tema.
- Observasjon av PPT i undervisningsmiljøet med drøfting.
- Veiledning for enkeltlærere og lærerteam.

Noen av disse tiltakene har informantene knyttet direkte til det tredje elementet i Fylling og Handegårds (2009) beskrivelse av systemrettet arbeid, "å utvikle læringsmiljøer", som under

punkt 4.1.1 beskrives som ikke ivaretatt. Gjennom disse organiseringsformene kan flere elementer fra Glavin og Erdals (2007) beskrivelse av fordeler ved tverretattlig samarbeid ivaretas. Gjennom punktene vektlegges hvordan det tverretatlige samarbeidet gir mulighet for helhetlig forståelse av komplekse utfordringer, og økt kompetanse hos den enkelte deltaker gjennom blant annet erfaringsdeling og refleksjon.

### **Organisering av veiledning**

Informant A1 skriver at kunnskap bør tilføres team ved skolen, og ikke enkeltpersoner. ”På den måten kan man i større grad sikre at kunnskaper og kompetanse blir skolens felleseie, og gjør den mindre sårbar for endringer i personalet.” Slik det er nå, opplever PPT å gi veiledning til enkeltlærere, og så forsvinner de, og de ”veileder på de samme tingene hele tiden”. Informanten beskriver en arbeidsform som kan synes mer hensiktsmessig i det å utvikle læringsmiljøer enn de rutinepartene har i dag, jamfør Bjørnsrud (2004). Her bekreftes nettopp igjen at systemene legger sterke premisser, jamfør Fylling og Handegård (2009, s. 60). Det kan ses som et paradoks at PPT som er individuelt organisert, opplever frustrasjon over den diskontinuitet som tilsvarende organisering fører til i skolen. Dette kan ses i sammenheng med A3s uttalelser sitert under punkt 4.2.1 knyttet til mistillit, jamfør Nygrän (2004).

### **Drøfting**

Informant B4 viser i sitt brev mange refleksjoner, som hun opplever å være alene med. Hun viser innsikt og kunnskap, men uttrykker også usikkerhet. Her kunne drøfting og refleksjon med den kompetente andre, jamfør Vygotsky, løftet frem taus kunnskap, jamfør Polyani (1966), og ført til avklaringer. Samtidig kunne ny kunnskap tilføres og bidratt til dypere forståelse. Drøftinger i team, med sosialt fellesskap som ramme og ikke i isolasjon, slik Vygotsky vektlegger, ville både kunne styrke informantens faglige identitet, og hjulpet henne i rollen som leder av fagområdet. Dette ville da også føre til læring for organisasjonen og ikke forbli individuell kunnskap.

### **Observasjon og drøfting**

I punkt 4.2.1. bekreftes at en praksisnær tilnærming ser ut til å ha god læringseffekt slik Lave & Wenger (1991) legger vekt på, der B-skolene så tydelig trekker fram observasjon med drøfting som positivt. Arbeidet er analytisk og systematisk, og skaper mening, læring og innsikt for deltakerne. Det skapes en intersubjektiv forståelse av virkeligheten som gir PPT legitimitet og tillit blant lærerne, jamfør Lave og Wenger (1991). Lærerne erfarer at PPT

kommer med ”forslag til tiltak og organisering som er realistisk og gjennomførbart”, og dette kan føre til at PPT kan bidra til mer varierte arbeidsformer, slik det etterlyses i undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009). I observasjonssituasjonen synliggjøres den profesjonelles skjønnsutøvelse, og når case drøftes, kan nyanser og kompleksitet belyses, gjennom det tverretatlige samarbeidet. Disse drøftingene skjer i team, slik PPT A etterlyser. Arbeidsformen viser læring som en integrert del av den daglige praksisen, slik Lave og Wenger (1991) beskriver som vesentlig for læring i organisasjoner.

I punkt 4.1. vises hva informantene mener er viktig for tilrettelegging av undervisningen. På noen punkt er det et visst motsetningsforhold mellom informantene, mens det på andre punkt er bred enighet. Det som allikevel synes påfallende, er at det er lite som per dato er satt i system, og at partene til dels har liten innsikt i hverandres forståelse av og håndtering av oppgavene. I henhold til Bjørnsrud, Nygrän og Lave & Wenger, er teorien klar: implementering i alle ledd, forpliktelse, systematikk, formalisering av samarbeidsarenaer er forutsetninger for læring i organisasjoner og kompetanseutvikling. Dette bekreftes gjennomgående av informantene, og utdypes i punktet om ledelse.

### **Samarbeidsmøter og innhold**

Begge samarbeidene har faste månedlige samarbeidsforaer. Alle informantene trekker fram at de har mulighet til å ta opp de minoritetsspråklige elevenes situasjon her, og 3 skoleinformanter mener at det burde være et fast punkt. I samarbeid B bidrar PPT fast i forhold til blant annet klasseledelse på 1. trinn, og et tilsvarende system kunne vært igangsatt i forhold til de minoritetsspråklige elevene. PPT styrer drøftingen der erfaringer fra klasserommet drøftes og teori knyttes til. Dette beskrives som en god arbeidsform for kompetanseheving, der prosessen er systematisk og læringen er praksisnær, jamfør Lave og Wenger (1991), og det skjer innenfor et kollegium med kultur for læring, jamfør Bjørnsrud (2004).

### **Teoretisk oppdatering**

Som nevnt i del 1.4, er de politiske styringsdokumentene mange. Hos Fylling og Handegård (2009) oppgir hele 80% av ansatte i PPT at de leser slike dokument. I undersøkelsen til oppgaven oppgir rådgiver i A-samarbeidet at de leser faglitteratur for så å ha drøftinger, men dette skjer internt.

PP-rådgiver opplever å ha tatt initiativ overfor skolene ved å sende linker til faglitteratur og utredninger og rapporter, uten å få respons på dette. Dette kan være med å skape avstand og

manglende tro på skolens vilje, som også er en forutsetning for læring, jamfør Bjørnsrud (2004). PPTs opplevelse her understøttes i undersøkelsen ved at faglitteratur eller teoretisk oppdatering ikke nevnes av skolene, de forteller heller ikke om PPTs bidrag her. Dersom PPTs bidrag her skal gi læring, forutsettes at oppgaver er formalisert og avklart og knyttes til forpliktelse, jamfør Glavin og Erdal (2007). Dette kunne vært håndtert ved å løfte det i samarbeidsmøter, men det ser ut til at ingen opplever å være i posisjon eller ha ansvar. Det er mulig at skolene opplever stor grad av handlingstvang i annet praktisk arbeid, og at det her er avgjørende at handlingsrom skapes, jamfør Bjørnsrud, (2004) for at skolene skal følge opp PPTs initiativ.

### **System, rammer og struktur**

Det er gjennomgående lite strukturerte og forpliktende samarbeidsformer som beskrives av informantene. Det som trekkes fram som positivt i arbeidet som gjøres, er knyttet til rutiner og system, og det som etterlyses er også rutiner og system. Begge team har månedlige møtepunkt mellom skole og PPT, men i samarbeid B der PPT er organisert i team, ser frustrasjonen over samarbeidet ut til å være mindre enn i samarbeid A. Det er ikke grunnlag for å konkludere med at organiseringen er årsaken, og slett ikke årsak alene, men det kan se ut til at teamorganiseringen er en struktur som gir bedre rammer for samarbeid og dermed utbytte. Det er ikke nødvendigvis organiseringen i seg selv som gir denne effekten. Dersom PP-rådgiverne i samarbeid A hadde hatt en sterkere kollektiv identitet som kom til uttrykk gjennom mer enhetlig innstilling og klare retningslinjer, kan det hende dette ville fungere like godt. Men her mangler det som Erdal og Glavin (2007) beskriver som en enhetlig strategi og felles målsettinger. Med svake retningslinjer i begge PPT-områdene, ser teamorganiseringen ut til å demme noe opp for manglende system, ved at det i fellesskap skapes konsensus for samarbeidet når partene er organisert på denne måten. Her ser det ut til å være mindre avstand mellom de kollektive identitetene, det er mindre avstand mellom ”oss” og ” de andre” jamfør Heggen (2008). Gjennom bedre kjennskap til hverandre kan mistillit, og muligens også profesjonskamp, unngås.

### **Ledelse**

Undersøkelsen gir grunnlag for å hevde at det er behov for et generelt kompetanseløft i skolenes kollegier i forhold til minoritetsspråkliges forutsetninger og behov, selv om informantene også viser at det *er* kompetanse både i skole og PPT. Men kompetansen som finnes er individualisert, den kommer ikke alle de minoritetsspråklige elevene til gode, og preger ikke skolemiljøene. Det ser ut til at det tverretatlige arbeidets organisering bør

utvikles ved å skape større handlingsrom, (Bjørnsrud, 2004), som forutsetter systematiske rammer (Lave og Wenger, 1991). Glavin og Erdal (2007) nevner ledelse, regelmessighet, koordinering og ansvarsfordeling, og i informantenes redegjørelser er det svakheter i deres rutiner ved flere av disse faktorene. Det vises til regelmessighet av alle, og da som positivt, mens ledelse, koordinering og ansvarsfordeling etterlyses. NOU 2009: 18 slår fast at den faglige hjelpen må være lett tilgjengelig, mens Fylling og Handegårds (2009) beskriver vanskelig tilgjengelighet inn i skolene. Det kan være både relasjonelle og systemiske årsaker til at dette problematiseres, og for ledelsen handler det både om å skape kultur for læring, og legge til rette systemer som gir handlingsrom, jamfør Bjørnsrud, (2004).

Informantene etterlyser alle mer systematisk samarbeid, og partene ser ut til å avvente initiativ fra andre. Her brukes passiv form som ”det burde vært faste møter...” og ”Dersom vi skal bidra med noe på systemnivå, må vi nødvendigvis spørres.” Jamfør teorien er det et klart ledelsesansvar å initiere samarbeid, og Glavin og Erdal (ibid.) påpeker at for at beslutninger skal kunne fattes, må forer være formelt opprettede. Lave og Wenger (1991), Bjørnsrud(2004) og Nygrän (2004) som skriver om relasjonelle faktorer og praksisnær læring i et sosiokulturelt perspektiv, har alle som *forutsetning* at dette skjer i systematiske prosesser der partene er ansvarliggjort i et forpliktende samarbeid. Prosesser må initieres, implementeres og legges til rette for av ledelse, og det må videre følges opp. Den relasjonelle og kontekstuelle læringen kan kun skje innenfor disse rammene. Informantene beskriver nettopp at disse rammefaktorene ikke er godt nok.

For informantene ser det ut til å være uklart hvem ledelsen er. Informant A1 skriver: ”Dette er det bare skolens ledelse som kan gjøre noe med.” Men hvem er skolens ledelse? Rektorer ved skolene henviser til inspektørene som er informanter i denne oppgaven ved spørsmål om hvem som har et overordnet ansvar for de minoritetsspråklige og samarbeid med PPT. Dette kan oppfattes som at rektor mener å ha delegert ansvaret og ledelse av fagområdet til inspektøren. Men inspektørene ser ikke selv at de er i posisjon til å initiere tiltak verken internt eller eksternt, eller ha myndighet til å fatte forpliktende vedtak, men sier at deres arbeid omfatter koordinering av igangsatte tiltak, men ikke initiering av nye arbeidsformer. De opplever ikke å være i noen formell posisjon med myndighet til å forvente forpliktende deltakelse verken i forhold til arbeidet med elevene, eller i forhold til samarbeidsformer i personalet. De opplever å skulle være ressurspersoner for fagområdet, men mer som motivator og for inspirasjon. Heller ikke i det tverretatlige samarbeidet mener de å være i posisjon til å initiere samarbeidsformer eller kunne kreve forpliktelse. Unntak her er B3, som

mener at nettopp formalisering og ny struktur på tilbudet med mottaksklasse, kan gi rom for mer forpliktelse og mer effektive samarbeidsformer.

Roller, ansvarsforhold og formalisering problematiseres også av PPT. De skriver at møter med ansatte ved skolen som ikke har beslutningsmyndighet, har liten verdi. Da blir ikke beslutninger iverksatt, og prosessen stopper opp. De opplever å møte positive lærere og partene er enige om tiltak for elever eller grupper, men når det ikke er deltakere i møtet som har beslutningsmyndighet relatert til eksempelvis organisering av timeplan og grupper, gir det lite utbytte.

Det er mulig at ledelsen anser rollene som avklarte, men dette har ikke kommet fram til adressatene. Her kan en tenke at større grad av skriftlighet og nedfelte organisasjonsstrukturer og rutiner, kunne tydeliggjøre og ansvarliggjøre partene.

### **Forpliktende samarbeid og individuell profesjonsutøvelse**

Spenningen mellom selvstendige profesjonsutøvelse og systematisk praksis kan også ses som et dilemma som berører ledelse og grunnlag for forpliktende samarbeid. Den profesjonelle utøver sitt skjønn basert på kunnskap, identitet, profesjonsmoral og referanserammer, jamfør Grimen og Molander (2008). Profesjonsutøveren velger det som oppleves som hensiktsmessige tiltak på bakgrunn av en analyse og forståelse av en situasjon, men også innefor de føringer og handlingsregler en opplever seg bundet av (Grimen og Molander, 2008). I PPT A kan det se ut som at den enkelte rådgiver i stor grad utøver et selvstendig skjønn i forhold til hvordan de velger å utføre sitt mandat. A-skolene peker på at det er vanskelig når det ikke er prosedyrer, og hver enkelt rådgiver har et forholdsvis stort handlingsrom. Dersom skolene skal oppleve PPT som en mer enhetlig profesjonell faggruppe i et system de kan ha tiltro til, kan klarere normative føringer og handlingsregler være nødvendig (ibid.). Slik det er nå, opplever ikke skolene en solidarisk holdning fra PPT, og heller ikke at de har felles motiver. På den annen side kan klarere incentiver vekke motstand hos rådgiverne, som kan hevde at de må gjøre sine vurderinger på et selvstendig, faglig og profesjonelt grunnlag.

Ledelsesspørsmålet i PPT bør derfor også problematiseres. I forlengelsen av teori om ledelse rolle i skolen, kan det være en naturlig slutning at denne faktoren er like avgjørende innen PP-tjenesten. Skoleledelsen har ikke beslutningsmyndighet overfor PP-tjenestens rådgivere, og har heller ikke nødvendigvis legitimitet til å styre deres arbeid i en slik grad at det fører til forpliktelse. Organiseringens betydning for kompetanseutvikling i samarbeidet er belyst

ovenfor, og ledernes evne til tilrettelegging, og samarbeid på ledernivå for å oppnå en enhetlig strategi og felles målsettinger, jamfør Glavin og Erdal (2007) blir dermed også avgjørende for at utvikling kan skje. I følge Bjørnsrud (2004) er en kultur for utviklingsarbeid preget av trygghet hos aktørene, som også blir en forutsetning som ledelsen har et ansvar for i det tverretatlige samarbeidet.

Funnene i denne undersøkelsen tyder på at disse kommunene ikke har opparbeidet nødvendige rutiner for kompetanseoverføring fra PPT til skole slik NOU 2009:18 vektlegger. I følge Fylling og Handegård (2009) og Pihl (2005) er de ansatte i PPT utsatt for handlingstvang relatert til utredninger og press til å ta stilling til henvisninger. Skolene ser også i en viss grad til å oppfatte PPTs situasjon slik. Selv om rådgiverne selv uttrykker ønske om å drive systemrettet arbeid, og det fremheves på PP-kontorenes nettsider, har ikke dette nådd skolene. Her har PPTs ledelse en oppgave i å initiere prosesser og sørge for rutiner og forpliktelse. Den profesjonelles skjønn utøves i følge Grimen og Molander (2008) i en kontekst, der normer og forventninger påvirker beslutningene. Disse forventningene bør tydeliggjøres, av samarbeidspartnerne, men ikke minst av ledelsen, dersom samarbeidet skal kunne føre til økt kompetanse, og dermed bedre læringsmiljø for de minoritetsspråklige elevene.



## 5. Oppsummering

Først kommenteres kort erfaring med å bruke brev som metode, samt forskningsprosjektets validitet. Så følger en kort oppsummering av funn relatert til problemstillingen, og en avsluttende kommentar til oppgaven.

Brev er lite beskrevet og brukt som forskningsmetode. Gjennom erfaringer fra dette prosjektet, vurderes metoden som godt egnet til informasjonsinnhenting i kvalitative undersøkelser der forskeren har liten forskningserfaring. Kontakten med feltet og informasjon som gis, planlegges og kontrolleres skriftlig. Forskeren har avstand til forskningsfeltet, som også vurderes som positivt i dette forskningsprosjektet. Informantene i undersøkelsen gir dels motstridende svar, og som ikke er i tråd med forskerens sosiokulturelle ståsted. Brevene er åpne og direkte i formen. Det er mulig at en uerfaren forsker ikke hadde fått fram den samme variasjonen gjennom direkte kommunikasjon i intervjusituasjoner, der intervjueren gjennom sitt engasjement, i dialog og ved kroppsspråk, vil påvirke informanten. Forskningsmaterialet har også vært oversiktlig å håndtere i analyseprosessen.

Relatert til validitet må verken forskningsfunnene i denne undersøkelsen, eller tolkningen av disse, tillegges validitet utover forskningens kontekst, jamfør Cummins (2000). Det er viktig å presisere at både informantenes innspill og forskerens tolkninger er kontekstavhengige, eksemplariske og subjektive betraktninger.

### **Kompetanse om minoritetsspråklige behov**

Likeverdig opplæring krever stort rom for tilpasset opplæring. Funn i undersøkelsen kan se ut til å bekrefte et behov for å utvikle allmennpedagogikken til en mer mangfoldig kunnskapsbase, og dermed unngå den individualisering av de utfordringene som de minoritetsspråklige elevene møter.

Både PPT og skoler viser at det *er* kompetanse om minoritetsspråklige elever i institusjonene, men påpeker at den innehas av den enkelte profesjonelle, ikke er systematisert og dermed ikke kommer alle de minoritetsspråklige elevene til gode. Samtidig er det generelt behov for å heve kompetansen i skolene. Skoleinformantene beskriver at lærerne i kollegiene har ulik kunnskap om, og innstilling til, sosiokulturelle faktorer, og vi kan si at de til dels uttrykker et assimileringsperspektiv. Minoritetsspråklige elever ønskes velkommen til å delta i den norske skolen, men skolekulturene har ikke et flerkulturelt preg.

Økt kunnskap knyttet til for forståelse og førstespråkets betydning i læringsprosesser, og kulturelt mangfold for identitetsbygging og berikelse for skolemiljøet bør settes på dagsorden.

Det kan se ut til at den ordinære undervisningen ved skolene gjennom økt kompetanse og forpliktelse i kollegiet, kan legges bedre til rette for minoritetsspråklige. Det er ikke gitt beskrivelser av ordinær undervisning som systematisk bygger på flerspråklighet som ressurs, for forståelse og kontekstuelle rammer, eller fokuserer på induktive arbeidsmetoder.

I undersøkelsen har PPT i større grad enn skolene en sosiokulturell innfallsvinkel til tilretteleggingen av opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. De vektlegger elevens identitet og bakgrunn, og viser en styrkebasert innfallsvinkel, mens skoleinformantene fokuserer på norskopplæring. Det kan se ut til at PP-tjenesten har et noe ensidig individrelatert perspektiv, men de har altså kunnskap skolene trenger. Skolene ønsker PP-tjenestens hjelp til kartlegging og utredning av norskferdigheter og etterspør testmateriale for minoritetsspråklige elever. PPT kan bidra med dette, og alle parter mener dette er viktig som grunnlag for god progresjon i opplæringen, som nå i ulik grad er systematisert i skolene.

Undersøkelsen bekrefter NOU 2010:7 vist til innledningsvis, at kompetansen varierer mellom, og innen, kommunene. Her er kunnskap og erfaring, men ingen av informantene beskriver fagområdet som noe institusjonene har et felles ansvarsforhold til, eller som preger skolene. Kunnskap innehas av enkelte profesjonsutøvere, og det er kunnskap hos PPT som ikke tilfaller skolene.

### **Samarbeid for kompetanseutvikling**

Skolenes informanter uttrykker vilje til læring og ikke minst refleksjon, for at flerkulturell pedagogikk skal prege skolekulturene. Selv om de uttrykker ulike erfaringer med samarbeidet, beskrives PPT som en støttespiller og det er ønske om økt tverretattlig samarbeid. Grad av opplevd støtte, tillit og læringsutbytte kan se ut til å avhenge av partenes kjennskap til hverandres praksis og kunnskap. Mangel på system kan bidra til mistillit på et relasjonelt plan når individuell skjønntutøvelse og sterk individuell faglig identitet preger organisasjonskulturene til fordel for kollektiv forpliktelse. Undersøkelsen viser at praksisnære arbeidsformer gir godt læringsutbytte, og at handlingsrom gjennom praktisk tilrettelegging og forpliktelse, er forutsetninger.

---

Følgende faktorer trekkes frem for å sikre et samarbeid som gir kompetanseutvikling:

- ✓ Forventninger og behov må uttrykkes av samarbeidspartnere.
- ✓ Ledelsen må sette temaet på dagsorden, og konkretisere målsettinger med arbeidet.
- ✓ Det forutsetter forpliktende rutiner og oppfølging, som initieres, implementeres og følges opp av ledelse.
- ✓ Kunnskap kan med fordel overføres til team og ikke til enkeltpersoner. Struktur og samarbeidsformer må sikre at individuell kunnskap blir kollektiv kunnskap.
- ✓ Samarbeid forutsetter åpne kulturer preget av tillit, med rom for gjensidig respons og tilbakemelding.
- ✓ Praksisnære samarbeidsformer gir gode muligheter for refleksjon og læring, som observasjon og PPTs deltakelse i skolen.
- ✓ Morsmåslærerne inkluderes i skolens øvrige personale som likeverdige deltakere.
- ✓ Rutinene må sikre at når PPT tar ansvar for teoretisk oppdatering, må skolene være tilgjengelige for informasjon.

Forpliktelse, kultur for læring og tillit er noe av flere faktorer som ligger som forutsetninger for at samarbeidet skal gi læringsutbytte. Hvordan dette skal oppnås, er ikke omtalt i denne oppgaven.

### **Avslutning**

For å legge opplæringen bedre til rette for de minoritetsspråklige elevene, og utvikle det tverretatlige samarbeidet jamfør Opplæringslovens § 5-6, er det mange temaer og faktorer som er relevante. Oppgaven har derfor tatt opp flere omfattende og komplekse temaer, som på ingen måte er beskrevet uttømmende i denne oppgaven. Det har vært et ønske nettopp å synliggjøre mangfoldet av faktorer som lærere og PP-tjenesten må forholde seg til i opplæringen og i samarbeidet. At de profesjonelle i fellesskap håndterer nettopp denne kompleksiteten, er avgjørende for om samarbeidet skal gi kompetanseutvikling, og styrke opplæringstilbudet.

## Litteraturliste

- Askildt, A. og Johnsen B.H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring E. og Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 74-90). Oslo: Cappelen Damm As.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62, Volda: Møreforskning, Høgskolen i Volda
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA Rapport 9/2010: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2008a). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I Befring, E. og Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 45-73). Oslo, Cappelen Damm As.
- Befring, E. (2008b). Forebygging i en psykososial kontekst. I Befring, E. og Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk* (4.utg., s. 170-192). Oslo, Cappelen Damm As.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Bjarnasson, D. S. (2010). Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø? I Reindal S. M. og Haustätter, R. S. (red.) *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 72-87). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Brooker, L. (2003). Learning How to Learn: parental ethnotheories and young children's preparation for school. I *International Journal of Early Years Education*, Vol.11 (2).
- Canadian Education Government. *Many roots many voices*. Ontario: Lokalisert på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/>
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eggen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G.D. og Nes, K. (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, s 69-85. Lokalisert på [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Kompetanseutvikling/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Kompetanseutvikling/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf)
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- 
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G.D. og Nes, K. (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. Artikkel, Høgskolen i Hedmark.
- Fylling, H. og Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Lokalisert på <http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/ppt.pdf>
- Forskningsetiske komiteer (2011): *Utvalgsstrategi*. Lokalisert på <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/3-Utvalgsstrategi/>)
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Glavin, K. og Erdal, B (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*”, Oslo: Kommuneforlaget, 2. rev utg. 2007.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.): *Profesjonsstudier* (s.71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.): *Profesjonsstudier* ( s.144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008c). Profesjon og tillit. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.): *Profesjonsstudier* (s.197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.): *Profesjonsstudier* (s.179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier* (s.321-332) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 28-60). Oslo: Uniqub forlag
- Kleven, T. A. (2002). I Kleven. T. A. (red.). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Uniqub forlag
- Kozulin, A.(2001). Vygotskij sett i sammenheng. I L. Vygotskij (Red.), *Tenkning og tale* (s.221-245). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2004) St. meld. 30: *Kultur for læring*. Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Kunnskapsdepartementet (2006). St.meld nr. 16.... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (Norges offentlige utredninger, NOU 2009:18) Lokalisert på  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Det du gjør, gjør det helt*. (Norges offentlige utredninger, NOU2009:19) Lokalisert på  
<http://www.regjeringen.no/pages/2272040/PDFS/NOU200920090022000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring*. (Norges offentlige utredninger, NOU 2010:7) Lokalisert på  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* (Kap. 3). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*, Dansk oversettelse av Nakne B. 2003. København: hans Reitzels forlag

Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring* Oslo: Cappelen. Lokalisert på  
[http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010071508075#&struct=DIV42](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2010071508075#&struct=DIV42)

Merriam, S. B. and Associates (2002). *Qualitative Reseach in Practice, examples for discussion and analysis*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers

Molander, A. og Terum, L.I. (2008): Profesjonsstudier – en introduksjons. I Molander, A. og Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier* (s.13-28). Oslo: Universitetsforlaget

NAFO (2010). *Veien videre. Sluttrapport. Likeverdig opplæring i praksis!* Oslo: Fladby as

Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I Nordahl, T. og Dobson, S. (red.) *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset, Opplandske bokforlag.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nygrän, P. (2004): *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*” Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

Olsen, H. M. (2010) Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. I *Bedre skole nr. 3 - 2010*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Opplæringsloven (2010) <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-6>

Palm, K, og Lindquist, H. (2009). *Læring i en flerspråklig skole: tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell* Porsgrunn: Høgskolen i Telemark

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

---

Polyani, M. (1966) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Norsk utgave (2000) Oslo: Spartacus forlag As

Rinde, J. M. (2008). *Pedagogisk-psykologisk teneste*. Debattinnlegg i Utdanningsnytt. Lokalisert på [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_\\_\\_\\_17681.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20____17681.aspx)

Sjøbakken, O. J. (2006). Utfordringen er ”Kunnskapsløftet” – er forskende partnerskap svaret? I Bjørnsrud, H., Monsen, L. og Overland, B. (red.). *Utdanning for utvikling av skolen* (s. 41-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Strømstad, M., Nes, K. og skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering. Dokumentanalyse*. Rapport nr. 8 – 2004. Elverum: Høgskolen i Hedmark

Tetler S. (2009). Integration, inklusion og delagtighed – tendenser i specialpedagogikken. I Langager S. og Tetler S. (red.) *Speciæpedagogikk i skolen* (s.51-62). København, Gyldendal Boghandel, Nordsik Forlag A/S.

Valvatne, H. og Özalp, F. (2008). Når barns morsmål og er minoritetsspråk: profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I Otterstad, A.M. (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget

## Vedlegg 1

Informasjonsbrev til informanter om masteroppgave for Heidi Dickinson, student ved Høgskolen i Hedmark.

### **Samarbeid mellom PPT og skole for tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever**

Etter samtale med din leder, tar jeg kontakt med deg i forbindelse med min masteroppgave. Her søker jeg å utforske samarbeidet mellom skole og PPT, relatert til minoritetsspråklige elever. Det går ut på å svare på noen spørsmål via et brev du skriver til meg, der du deler dine tanker og erfaringer om temaet.

Mitt spørsmål til deg er om du vil være informant for meg i dette prosjektet? Din leder har samtykket i din deltakelse, men det er ingen forpliktelse i dette. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

#### **Tema i oppgaven:**

Med økende antall minoritetsspråklige elever i landkommuner, opplever vi behov for økt kompetanse om deres forutsetninger for læringsutbytte blant skoleledere og lærere. Forskning viser at minoritetsspråklige elever har svakere læringsutbytte enn etnisk norske elever, og oftere kommer inn i gruppen av elever med særskilte behov (Bakken, 2010).

I Opplæringslovens § 5-6, 2. ledd heter det om Pedagogisk-psykologisk tjeneste: ”Tjenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov (...)”. Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan PPT forholder seg til dette mandatet i Opplæringsloven. Den vil belyse hvordan PPT kan bidra til å opparbeide kompetanse i skolen for å tilrettelegge opplæringen for de minoritetsspråklige elevene.

En flerkulturell skole forutsetter kunnskap om de minoritetsspråkliges skolesituasjon hos PPT også på systemnivå, i tillegg til utredningsarbeid. Dette forutsetter utvikling av ny kompetanse i tjenesten (NAFO, 2010). At PPT innehar kunnskap om de minoritetsspråklige elevenes særskilte behov, er en forutsetning for å kunne hjelpe skolen.



Problemstillingen fokuserer på PPTs arbeid og rolle, men i et samarbeid med skolen, da det er i skolen arbeidet for økt læringsutbytte hos elevene faktisk skjer. Gjennom innsikt i rammer og strukturer for samarbeid og systemrettet arbeid, partenens innstilling til tverretattlig og tverrfaglig samarbeid og kompetanse om minoritetsspråkliges særskilte behov, søkes forståelse for hvordan de kan bidra til bedre læring for denne elevgruppa. På bakgrunn av dette er det valgt følgende formulering av problemstilling:

### **Hvordan kan PPT bidra til kompetanse i skolen for tilrettelegging for minoritetsspråklige elever?**

#### **Forskerspørsmål som belyser problemstillingen:**

Videre følger to forskerspørsmål for utdyping av problemstilling. Begge punkt tar utgangspunkt i § 5-6.2 i Opplæringsloven. Første spørsmål omhandler elevenes behov og den kompetanse partene har om dette. Innsikt i hvordan de involverte vurderer tiltak og behov på bakgrunn av kompetanse og styringsdokumenter, kan gi forståelse for hvilke faktorer som påvirker beslutninger om tiltak. Andre punkt tar for seg kompetanseutvikling, form og innhold i samarbeidet mellom skole og PPT.

3. Hva bør ligge til grunn for valg av tiltak i tilretteleggingen av opplæring for minoritetsspråklige elever?
4. Hvordan kan PPT til kompetanseutvikling i skolen om minoritetsspråkliges behov?

#### **Forskningsprosjektet og informantens rolle i dette.**

##### **En undersøkelse med brevmetode, 8 informanter, 4 fra skoler og 4 fra PPT.**

Jeg ønsker at få del i de involvertes kunnskap, erfaringer, tanker og meninger om dette temaet. Gjennom informasjon fra 8 brev er målsettingen å kunne identifisere gode tiltak og se muligheter for videreutvikling. For å komme dit, tenker jeg det er viktig å finne suksesshistoriene. Like viktig kan være å få innsikt i hva som oppleves som utfordringer og barrierer, for å kunne videreutvikle samarbeidet for elevgruppas læringsutbytte.

Jeg vil formulere 4-5 spørsmål relatert til dette, som jeg ber informantene besvare gjennom brev. Brevene besvares med et referansenummer, for å sikre konfidensiell behandling av opplysningene. Om informanten ønsker det, kan svar sendes via mail, eller med mottatt og

frankert konvolutt. Informantene har ikke gjennom meg kjennskap til hverandres deltakelse i prosjektet, og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i endelig oppgave.

Alle opplysninger anonymiseres når oppgaven er ferdigstilt, senest 10. mai, 2011. Før ferdigstillelse vil hver enkelt informant få lese gjennom min tolkning av deres opplysninger og den kontekst jeg har satt dette i for å sikre en validering av informasjonen.

Forskningsprosjektet igangsettes når det er godkjent fra Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennligst ta kontakt dersom du har spørsmål til prosjektet eller forespørselen, tlf 994 87 403 eller e-post: [heidi.dickins@gmail.com](mailto:heidi.dickins@gmail.com).

Du må også gjerne kontakte min veileder for masteroppgaven ved høghskolen i Hedmark, Ola Johan Sjøbakken, tlf. 625 17 695 eller e-post [ola.sjobakken@hihm.no](mailto:ola.sjobakken@hihm.no)

Med hilsen

---

Heidi Dickinson

Student ved masterstudiet ”Tilpasset Opplæring” ved Høghskolen i Hamar,  
under veiledning av Ola Johan Sjøbakken, Høghskolen i Hedmark.

## Vedlegg 2

### Spørsmål til brev.

Til informant med referansenummer X

Takk for at du bidrar i dette prosjektet, og vil dele dine refleksjoner til spørsmålene under.

Problemstillingen som søkes belyst gjennom din besvarelse er:

### **Hvordan kan PPT bidra til kompetanseutvikling i skolen for tilrettelegging for minoritetsspråklige elever?**

De minoritetsspråklige elevene defineres i denne oppgaven som elever som har ikke-skandinaviske språk som sitt førstespråk.

### **Brevet besvares med tildelt referansenummer øverst i dette brevet.**

Spørsmålene ber både om beskrivelse om situasjonen i dag, og hva du tenker at kan gjøres ytterligere for å bedre opplæringstilbudet for de minoritetsspråklige elevene. Det er viktig at det kommer klart fram av det du skriver hva som er hva. Ta med egne meninger, og begrunn gjerne disse. For analyse av materialet i denne undersøkelsen, er det bra om du bruker et så enkelt og klart språk som mulig, samtidig er det fint om du ikke er for kritisk til eget språk og skriving, men skriver fritt slik tankene treffer deg. Det vil være ulikt hvor mye dere opplever at er relevant til hvert spørsmål, men det er fint om dere forsøker å skrive ca en halv side til hvert spørsmål. – Jeg tar gjerne i mot mer!

### **Bakgrunnsspørsmål:**

Er det lokale planer for din arbeidsplass eller etat som berører dette temaet?

Hvor mange elever med et ikke-skandinaviske språk som førstespråk er det ved skolen du jobber på? Hvor mange nasjonaliteter er representert? (Besvares av skolene).

### **Spørsmål å belyse:**

1. De minoritetsspråklige elevene er overrepresentert i vanske kategorier som adferdsvansker og generelle lærevansker. På bakgrunn av dette og dine erfaringer:  
Hvordan tilrettelegges det for de minoritetsspråklige elevene for god faglig utvikling, og dermed forebygging av feildiagnostisering og utvikling av adferdsvansker? Hvilke faglige vurderinger vektlegges?

Trekk gjerne fram faktorer du mener at påvirker læring og inkludering for elevgruppa.

2. Hvordan vil du beskrive personalets formelle og uformelle kompetanse om minoritetsspråklige elevers språklige og sosiokulturelle forutsetninger, på din arbeidsplass? Hvordan utnyttes denne kompetansen?
3. Hvordan kan PPT gi støtte og økt kompetanse til skolen?  
Trekke gjerne fram mellommenneskelige, praktiske og organisatoriske forutsetninger eller prosedyrer du mener at er vesentlige, enten de foreligger eller ikke.
4. Hvilke forventinger har PPT og skole til hverandre som samarbeidspartnere? Hvilke faktorer er viktige for et utbytterikt samarbeid?
5. Er det andre relevante tanker du har til temaet, som du ikke har fått belyst gjennom spørsmålene over?

## Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ola Johan Sjøbakken  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2306 HAMAR

Vår dato: 14.01.2011

Vår ref: 25781 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25781	<i>Samarbeid mellom PPT og skole for tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ola Johan Sjøbakken</i>
Student	<i>Heidi Dickinson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Heidi Dickinson, Mefjæren 2, 3145 TJØME

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, [nsd@uis.no](mailto:nsd@uis.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, [byrne.svana@ntnu.no](mailto:byrne.svana@ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, [nsdmas@sv.uib.no](mailto:nsdmas@sv.uib.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25781

Utvalget består av 4 PP-rådgivere og 4 kontaktpersoner (lærer/inspektør) ved barneskoler. Data samles inn via besvarelse av spørsmål per brev/e-post.

Førstegangskontakt foretas via skolelederne og ledere ved PP-tjenestens kontorer. Det gis skriftlig informasjon om prosjektet og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 13.01.11, tilfredsstillende.

Prosjektet skal avsluttes 10.5.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f. eks navn på skole) fjernes eller endres.